الإتجاهات المعاصرة

فى

التربية المقارنة

الدكتور محمد منير مرسي

دكتوراة الفلسفة في التربية من جامعة لندن

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

بجامعتي عين شمس وقطر سابقا

طبعة مزيدة ومنقحة

١٩٩٣





الإتجاهات المعاصرة

فى

التربيــة المقارنــة

الدكتور محمد منير مرسي

دكتوراة الفلسفة في التربية من جامعة لندن

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

بجامعتي عين شمس وقطر سابقا

طبعة مزيدة ومنقحة

١٩٩٣



٣٨ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة ت: ٣٩٢٦٤٠١

إهــــداء

إلى روح والدى وأمى

رمــز عرفـان وامتنــان

نبذة تفصيلية عن المؤلف

- الاسم بالكامل: محمد منير مرسى ، وشهرته منير مرسى
- ولد فى ١٩٣٣/٩/٢١ ببركة السبع - محافظة المنوفية
- كان والده رحمه الله من رجال التعليم
- حصل على الشهادة الابتدائية من مدرسة العياط الابتدائية بمحافظة الجيزة عام ١٩٤٧، وعلى شهادة التوجيهية من مدرسة الإبراهيمية الثانوية بجاردن سيتى بالقاهرة عام ١٩٥٢ وعلى ليسانس كلية دار العلوم - جامعة القاهرة عام ١٩٥٦ ، وعلى الدبلوم العامة فى التربية ١٩٥٧ والدبلوم الخاصة فى التربية ١٩٥٨ ودرجة الماجستير فى التربية ١٩٦١ من كلية التربية - جامعة عين شمس، وحصل على درجة الفلسفة فى التربية من جامعة لندن - إنجلترا عام ١٩٦٩ .
- عمل مدرسا بمدرسة النقراشى النموذجية الإعدادية فى بداية حياته المهنية. ثم عمل بإدارة تعليم الكبار وإدارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم.
- أعير للعمل أستاذا للغة العربية بجامعة تاجيكستان بالاتحاد السوفيتى سابقا فى الفترة من ١٩٦٠ - ١٩٦٢ . وبعد عودته كتب كثيرا من المقالات عن الثقافة العربية وعن تجربته العلمية والدراسات العربية فى مجلة "المجلة" ومجلة" الرسالة" ومجلة" الثقافة". وكان لتشجيع الكاتب الكبير يحيى حقى أثر كبير فى ذلك . وترجم وقتها إلى العربية بعض الكتب القيمة بالروسية عن الأدب والشعر والثقافة العربية منها : "مع المخطوطات العربية" لكراتشكوفسكى ،"والشعر العربى فى الأندلس" له أيضا، "وأراجيز الملاح العربى لفاسكودى جاما أحمد بن ماجد" وهى رسالة علمية لشوموفسكى ، والرسالة الثانية لأبى دلف من تأليف أنس خالدوف.
- حصل عام ١٩٦٥ على بعثة حكومية لكلية التربية جامعة عين شمس لدراسة الدكتوراه بجامعة لندن بانجلترا. وحصل على درجة الدكتوراه فى

فلسفة التربية تخصص تربية مقارنة منها عام ١٩٦٩ . وكان أستاذه المشرف عليه هو عالم التربية المقارنة المعروف "جوزيف لاواريز". كما تعلم وقتها أيضا من نجوم مرموقين يعتبرون الآن روادا يشار إليهم بالبنان فى الميدان من أمثال "نيقولا هانز"، "وبرايان هولمز"، و"إدموندكنج" والمؤرخ العربى المشهور عبد اللطيف الطيباوى رحمه الله ،الذى حصل على أرفع الدرجات العلمية من جامعة لندن (D.Lit.) وصاحب المؤلفات العربية والإنجليزية القيمة فى تاريخ العرب والإسلام . ومن أحدث كتبه باللغة الإنجليزية كتابه عن التربية الإسلامية بين التقليد والمعاصرة. وبلغ من ثقته العلمية فى شخصية صاحب النبذة أن طلب منه قراءة أصول الكتاب قبل طباعته. ولم ينس أن يشكره على ذلك فى مقدمة الكتاب بعد صدوره باللغة الإنجليزية .

- بعد عودته إلى مصر عام ١٩٦٩ التحق بالعمل مدرسا بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس. ثم لم يلبث أن انتقل إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بنفس الكلية.ثم رقى إلى أستاذ مساعد بنفس القسم عام ١٩٧٤ ثم إلى أستاذ بنفس القسم عام ١٩٧٩ بناء على قرار اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة بجلستها بتاريخ ١٩٧٩/٩/٢٧.ثم عين أستاذا بجامعة قطر بقرار مجلس الجامعة بتاريخ ١٩٧٩/١٢/٢٦.

- عند عودته من البعثة الدراسية أحس بحاجة ميدان التربية بصفة عامة وميدان التربية المقارنة والإدارة التعليمية بصفة خاصة الى المصادر العربية الحديثة التى يستعين بها فى تدريس مقرراته للطلاب . وبدأ بالتدريج فى توفيرهذه المصادر عن طريق الترجمة من الإنجليزية مبتدئا بترجمة جزء من رسالته للدكتوراه صدر بعنوان إدارة وتنظيم التعليم العام. وفى نفس الوقت إتجه إلى ترجمة مجموعة حديثة مختارة من الكتب الإنجليزية بالتعاون أحيانا مع بعض زملائه. منها كتاب المدرسة الشاملة "لروبين بيدلى" ومدارس بلا فشل" لجلاسر" والتعليم والتنمية

القومية من تحرير آدامز" "وأنثروبولوجيا التربية" وفلسفة التربية" لجورج نيللر" والتاريخ الاجتماعى للتربية لروبرت بك.واتجه أيضا إلى التأليف فألف وقتها كتاب "الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها" " والتعليم العام فى البلاد العربية" "والإدارة المدرسية الحديثة ".

- أعير للعمل بجامعة قطر ابتداء من العام الجامعى ١٩٧٦/٧٥.وعمل بها أستاذا مساعدا ثم أستاذا طيلة فترة عمله بها .
- كان المدير المؤسس لمركز البحوث التربوية بجامعة قطر منذ تأسيسه عام ١٩٨٠ حتى انتهاء عمله بجامعة قطر فى أكتوبر ١٩٩١.
- ألف خلال فترة عمله في جامعة قطر كثيرا من الكتب ،وقام بكثير من الدراسات والبحوث، ونشر كثيرا من المقالات باللغة العربية والإنجليزية مما يتضح من قائمة المؤلفات فى نهاية الكتاب .
- أشرف على عدة رسالات علمية لدرجة الماجستير والدكتوراه .
- قام بتحكيم كثير من الدراسات والبحوث والأعمال العلمية والأكاديمية فى ميدان التخصص منها أعمال علمية للترقية إلى وظائف أعلى لهيئة التدريس (أستاذ مساعد - أستاذ) فى عدة دول عربية منها الأردن والعراق والسعودية واليمن .
- شارك فى أعمال استشارية ومهمات علمية تطويرية تجديدية كثيرة فى مختلف الدول العربية منها اليمن وليبيا والسعودية والبحرين والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة ومصر .
- إشترك فى كثير من المؤتمرات التربوية الدولية فى كثير من بقاع العالم منها أمريكا وانجلترا وفرنسا والفيلبين والمكسيك وشارك فى أعمال هذه المؤتمرات بالجهود العلمية كتابة وتحدثا.وله صلات علمية بالجامعات البريطانية والأمريكية.
- إسمه مدرج فى الموسوعة القومية للشخصيات المصرية الهامة التى أصدرتها مصلحة الاستعلامات فى مصر عام ١٩٩٢ . وهى تتضمن معلومات وبيانات تفصيلية أخرى عنه .

محتويات الكتاب

الموضــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الموضــــوع	الصفحة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمـــة :

شهد ميدان التربية المقارنة إهتماما كبيرا فى السنوات الأخيرة . وقد برزت من خلال الكتابات المتعددة لرجال التربية المقارنة أهمية هذا العمل فى تطوير فهمنا للتربية بصفة عامة ، وتعميق إدراكنا لمشكلات نظمنا القومية للتعليم بصفة خاصة . وكذلك تأكدت أهمية الدور الذي تلعبه التربية المقارنة فى مساعدة المسئولين عن التعليم وراسمى سياسته وواضعى خططه وبرامجه فى توجيه الإصلاحات التعليمية المنشودة وزيادة كفاءة وفعالية أنظمتهم ومدارسهم.

وكان من أبرز التطورات الحديثة فى ميدان التربية المقارنة زيادة الإهتمام بالإطار النظرى للدراسات المقارنة ، وتقوم أهمية هذا الإطار النظرى على الأصول والنظريات والفروض والمبادئ والنماذج والقوانين التى تستند إليها . وتساعد دارس التربية المقارنة فى نفس الوقت على تحليل ودراسة الجوانب المختلفة للعملية التربوية والعلاقات الوظيفية التى تحكمها . كما أن دارس التربية المقارنة أصبح عليه أن يضع فروضه موضع الإختبار والتجريب ليرى مدى صحتها وصدقها . ومع أن التربية المقارنة لم تصل بعد إلى المرحلة التى تقدم لنا فيها على نطاق واسع فروضا سبق إختبارها وتجريبها ، بحيث يمكن أن تبنى عليها السياسات التربوية والإصلاحات التعليمية فإن هذا لايقلل من أهمية هذا الميدان . كذلك لايقلل من أهمية التربية المقارنة كعلم من علوم التربية وجود إتجاهات متباينة حول أهدافها ومناهجها . ذلك أن علماء التربية المقارنة على حد تعبير أحد نجومهم المعاصرين قد أظهروا وأثبتوا بأساليبهم ومناهجهم المتريثة فى الإصلاح التعليمى أن جسورهم ومعابرهم التى أقاموها

لن تتهاوى وأن طائراتهم التى بنوها لن تخفق فى الطيران . وقد أشار إلى مثل هذا المعنى فى مكان آخر عالم آخر معروف فى تعليله لما يصاحب غموض بعض المناهج العلمية المستخدمة أو غموض بعض المفاهيم أو الأفكار التى يقوم عليها التحليل العلمى بقوله : إن غموض الفكرة وعدم تحديدها لايعنى بالضرورة أنها عاطلة من المعنى أو لافائدة فيها . فكثير من الأفكار التى نعمل بها عادة غير محددة ومع هذا تعتبر أدوات ضرورية للتفكير .

وإذا كانت التربية المقارنة قد اعتمدت فى الماضى على الوصف والتفسير التاريخى فإنها تعول الآن على استخدام المناهج المعروفة فى العلوم الإجتماعية بنجاح كبير . كما تطورت إتجاهات التربية المقارنة تطورا كبيرا .

ويتناول هذا الكتاب تحليل الإتجاهات المعاصرة للتربية المقارنة من جانبين رئيسيين : الجانب الأول هو جانب الأصول والإتجاهات النظرية . فعرض فى هذا الجانب فى الفصل الأول مفهوم التربية المقارنة وأهدافها وميدانها وتطور أساليبها المنهجية المختلفة ، ثم تناول الفصل الثانى أهم العوامل المؤثرة فى تشكيل النظم التعليمية ، وهذه العوامل مفيدة ومهمة من أجل التفسير والتحليل اللازمين لدراسة الظواهر التربوية المختلفة .

أما الجانب الثانى فيتعلق بالممارسات التربوية فى الدول الكبرى المتقدمة وهى الولايات المتحدة الأمريكية وروسيا وإنجلترا وفرنسا على اعتبار أن هذه الدول بحكم تطورها وتقدمها الكبير تعتبر نموذجا للإتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة من حيث الممارسات التربوية السائدة فيها . فتناول الكتاب في الفصل الثالث الاتجاهات العالمية المعاصرة للتعليم العام فى هـــذه البلاد

وفى البلاد العربية أيضا . وتناول الفصل الرابع إعداد المعلمين فى هذه البلاد أيضا من حيث تطوره وأهم اتجاهاته المعاصرة .

وقد صدرت الطبعة الأولى من هذا الكتاب فى عام ١٩٧٧ . وطبع بعدها عدد طبعات . وهو فى هذه الطبعة الجديدة (١٩٩٢) يخرج فى صورة جديدة تعكس أحدث التطورات النظرية والتطبيقية فى مجال التربية المقارنة .

وقد استعنا فى تأليف هذا الكتاب بكل ما توافر لدينا من المصادر الرئيسية الهامة وبأحدث ما كتب فى هذا الميدان كما يتضح من قائمة المراجع فى نهاية الكتاب .

ويهم هذا الكتاب كل العاملين فى الميدان التربوى بصفة عامة ودارسى التربية المقارنة والمتخصصين فيها بصفة خاصة . كما يهم المسئولين عن السياسة التعليمية ومخططيها ومنفذيها . ونرجو أن يجد فيه كل هؤلاء ما قصدنا إليه من النفع والفائدة . وعلى الله قصد السبيل .

مصر الجديدة فى أول مايو ١٩٩٢

أ . د. محمد منير مرسى

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

الفصل الأول

التربية المقارنة : أصولها النظرية

تمهيـــد

يرجع الإهتمام بوصف النظم التعليمية الأجنبية أو التعرف عليها إلى زمن طويل يصعب تتبع بدايته على وجه التحديد . ولذلك درج دارسو التربية المقارنة على اعتبار هذه الفترة فترة ما قبل التاريخ العلمى للتربية المقارنة . وربما كان شنايدر ، المؤرخ الألمانى المعروف والذى سيرد ذكره بالتفصيل ، أول من اهتم بدراسة هذه المرحلة قبل التاريخية للتربية المقارنة . وتلاه فى ذلك بريكمان الذى سيرد ذكره أيضا .

وقد درجة دارسو التربية المقارنة أيضا على التأريخ لها بروادها الأوائل من الأوربين والأمريكيين على السواء على الرغم من أن بين علماء العرب من يستحق عن جدارة أن يذكر على أنه من روادها أيضا . ويأتى فى مقدمة هؤلاء ابن بطوطة وابن جبير وابن خلدون .

فقد تعرض ابن بطوطة فى رحلته المشهورة المسماة " تحفة النظار فى غرائب الأمصار وعجائب الأسفار " إلى إشارات عن المدارس والتعليم فى بعض البلاد التى زارها . وقد وصف ابن بطوطة المدرسة المستنصرية التى تنسب إلى أمير المؤمنين المستنصر بالله فى القرن الثالث عشر فى بغداد وكان يدرس بها المذاهب الأربعة فيقول :

" لكل مذهب إيوان فيه المسجد وموضع التدريس وجلوس المدرس فى قبة خشب صغيرة على كرسى عليه البسط . ويقعد المدرس عليه السكينة والوقار

لابسا ثياب السواد معتما وعلى يمينه ويساره معيدان يعيدان كل ما يمليه . وهكذا ترتيب كل مجلس من هذه المجالس الأربعة . وفى داخل هذه المدرسة الحمام للطلبة ودار الوضوء " . ووصف جامع دمشق المعروف بجامع بنى أمية وعرض باختصار لمدرسيه ومعلميه ووصف طرقهم فى التعليم وأشهر المدرسين به. وذكر أيضا مدارس الشافعية بدمشق كالعادلية والضاهرية وإن كانت مجرد إشارة إلى الأسماء فقط دون التعرض بالتفصيل لوصفها . (ابن بطوطة : ص ٧١ - ٨٠) . وذكر بعض علماء مصر والإسكندرية . وهى إشارات قليلة فى الواقع يبد أنها كانت تذكر عرضا دون اهتمام بالتفاصيل التى تزيد من أهميتها كعلومات تربوية .

وابن جبير الرحالة العربى المشهور فى القرن الثانى عشر وصف مدارس بغداد وأهمها المدرسة النظامية . أما ابن خلدون فقد كتب فى مقدمته فصلا ممتعا عن تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية فى طرقه . يقول ابن خلدون (المقدمة : ص ص ٦٢٩ - ٦٣٢) .

« فأما أهل المغرب فمذهبهم فى الولدان الإقتصار على تعليم القرآن فقط وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائلة واختلاف جملة القرآن فيه لايخلطون ذلك بسواه فى شئ من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذق فيه أو ينقطع دونه . فيكون انقطاعه فى الغالب إنقطاعا عن العلم بالجملة . وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر . وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو . وهذا هو الذى يراعونه فى التعليم فلا يقتصرون لذلك عليه فقط ، بل يخلطون فى تعليمهم للولدان رواية الشعر فى الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط أو الكتاب . وأما أهل إفريقية فيخلطون

فى تعليمهم للولدان القرآن بالحديث فى الغالب ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها ، إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ووقوفهم على اختلاف روايته وقراءاته أكثر مما سواه وعنايتهم بالخط تبع لذلك . وبالجملة فطريقتهم فى تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس . وأما أهل المشرق فيخلطون فى التعليم كذلك على ما يبلغنا ولا أدرى بم عنايتهم منها . والذى ينقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه فى زمن الشبيبة . ولا يخلطون بتعليم الخط . بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراده كما نتعلم سائر الصنائع . ولا يتداولونها فى مكاتب الصبيان . وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر على الإجادة . »

وربما كانت من الإشارات القليلة التى يعترف بها كاتب غربى بفضل ابن خلدون ماذكره بريكمان من أن ما كتبه ابن خلدون بدون تحيز عن أوجه التشابه والإختلاف الثقافى والتربوى فى مختلف المجتمعات يؤهله لأن يكون باحثا فى التربيةالمقارنة (Brickman:pp33-47)

والتربية المقارنة كميدان من ميادين الدراسة تعتبر حديثة النشأة نسبيا . وقبل الحرب العالمية الثانية كانت ما تزال فى طفولتها على الرغم من وجود رواد مهمين أمثال ماثيو أرنولد فى القرن التاسع عشر بتقاريره عن التربية فى أوربا وكاندل فى القرن العشرين بما كتبه عن النظم التعليمية فى الدول المختلفة.

ومنذ منتصف العقد الخامس سنة ١٩٤٥ بدأت اليونسكو تسهم بنشاط فى الدراسات المقارنة وبمطبوعاته التى تنشرها عن التربية ومشكلاتها فى بلاد العالم المختلفة .

وكثير من المواد التى ظهرت فى ميدان التربية المقارنة كانت بالضرورة ذات طابع وصفى وتحليلى . منها ماكتبه كاندل ١٩٣٣ بعنوان : دراسات فى التربية المقارنة : Studies in Comparative Education .

وفى سنة ١٩٣٠ نشر « هانز وهسن » كتابهما عن السياسة التعليمية فى روسيا . وفى سنة ١٩٣٩ نشر ماير A. Meyer كتابة عن تطور التعليم فى القرن العشرين : The Development of Education in The Twentieth Century .

وفى سنة ١٩٤٩ نشر هانز كتابه عن التربية المقارنة : Comparative Education .

وفى سنة ١٩٥١ نشر « موهلمان وروسيك » Moehlman and Roucek كتاب التربية المقارنة : Comparative Education وفى سنة ١٩٥٦ نشر كرامر وبراون Cramer and Browne الطبعة الأولى من كتاب : Contemporary Education : A. Comparative Study of Educational Systems. وفى سنة ١٩٦٠ نشر كر Ker كتابه عن مدارس أوروبا Schools of Europe وتلاه كتاب أوليخ Ulich تربية الشعوب :

Education of Nations : A Comparison in Historical Perspective

وفى السنوات الأخيرة ظهرت جهود ومؤلفات جادة فى الميدان من أبرزها كتاب بيريداى عن الطريقة المقارنة فى التربية (١٩٦٤) Comparative Method in Education. وهولمز « مشكلات التربية : دراسة مقارنة » (١٩٦٥) Problems of Education. وكتاب جرانت Grant عن « المجتمع والمدارس والتقدم فى أوربا الشرقية » (١٩٦٩) Soeiety, Schools and Progress in Eastern Europe

وكتاب نوح وإكشتاين بعنوان : « نحو علم للتربية المقارنة » (١٩٥٩) Toward A Science of Comparative Education وكتابهما الأخير من تحريرهما بعنوان « استقصاءات علمية فى التربية المقارنة » : Scientific Investigations in Comparative Education وكتاب جونز Jones عن التربية المقارنة Comparative Education وكتاب كنج King بعنوان :

Comparative Studies. and Educational Decision, 1968.

ويهمنا أن نشير هنا أيضا إلى ثلاثة مراكز لعبت دورا هاما فى تطوير التربية المقارنة وتقدمها وهى : المركز الدولى للتربية بجنيف - سويسرا ، ومعهد التربية بجامعة لندن - إنجلترا ، والمعهد الدولى لكلية المعلمين بجامعة كولومبيا بمدينة نيويورك . ويجب أن يضاف إلى هذه المراكز أيضا ما قامت به منظمة اليونسكو من جهود وأنشطة تربوية مقارنة وما قامت به أيضا المنظمات الإقليمية فى مختلف الدول منها منظمة التعاون الإقتصادى لدول أوربا OECD.

ومن التطورات الهامة الحديثة فى التربية المقارنة ظهور البنك الدولى فى مجال البحوث والدراسات المقارنة وهو يعتبر مصدرا هاما للمعلومات للباحثين فى التربية المقارنة . لكن يعاب على دراسات البنك أنها ليست متاحة للباحثين لأنها عادة جزء من برامج البنك للمعونة والقروض للدول النامية . ومن الدراسات الهامة التى نشرها البنك حديثا وأثارت إهتماما كبيرا : التربية جنوب صحراء إفريقيا ١٩٨٨ * . ومما يزيد من أهمية هذه الدراسات التى يقوم بها البنك الدولى أن جهود اليونسكو فى مجال الدراسات المقارنة قد تضاءل فى السنوات الأخيرة إلى حد كبير .

---

* Education in Sub-Saharan Africa - World Bank. Washington Dc. 1988.

وبالنسبة للمنطقة العربية نلاحظ تضاؤل جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مجال الدراسات العربية المقارنة في السنوات الأخيرة بعد أن كانت منشورات المنظمة مصدرا مفيدا للدارسين والباحثين فى التربية المقارنة. ومن ناحية أخرى يجب الإشادة بجهود مكتب التربية العربى لدول الخليج الذى يقوم بنشر دراسات وإحصاءات تعليمية هامة تعبرا مصدرا مفيدا للدارسين والباحثين وإن كانت غالبيتها خاصة بدول الخليج العربية .

ومن التطورات الهامة أيضا ظهور موسوعات التربية الدولية والمقارنة فى السنوات الأخيرة والتى تعتبر مرجعا رئيسيا هاما لكل باحث فى الميدان . ومن أهم هذه الموسوعات : موسوعة التربية الدولية * . وهى بأجزائها العشرة تعتبر أضخم الجهود المنشورة فى الميدان وتبين الطبيعة العالمية للتربية المقارنة خلال العقود الماضية . ومحررا الموسوعة أحدهما أستاذ جامعة سويدى والثانى عالم بريطانى يعمل فى ألمانيا . وناشر الموسوعة هيئة بريطانية متعددة الجنسيات . والمؤلفون من دول كثيرة . والموسوعة نفسها باللغة الانجليزية . وهناك موسوعة التربية المقارنة ونظم التعليم القومية ** ومحرر هذه الموسوعة هو أحد محررى الموسوعة السابقة . وأحدث هذه الموسوعات الموسوعة الدولية للتعليم العالى المقارن *** التى يحررها فيليب ألبتاخ Philip Altabach عالم التربية المقارنة الأمريكى المعاصر المعروف والتى صدرت عام ١٩٩١ .

ومن التطورات الحديثة الهامة ظهور العديد من مجلات التربية المقارنة التى تعتبر مصدرا حيويا هامة للباحثين لأنها تحتوى على دراسات ومعلومات

---

* International Encyclopedia of Education: Edited by: T.N. Postlethwaite and T.Husen. 10 Vols. Oxford. Pergamon 1988

** The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education. Edited by T.N. Postlethwaite. Oxford Pegamon. 1998.

*** International Encyclopedia of Comparative Higher Education. Edited by Philip Altabach. N.Y. Garland 1991 .U.S.A

حديثة ومتجددة باستمرار . منها مجلة التربية المقارنة التى تصدرها الجمعية الأمريكية للتربية المقارنة والدولية . وهى المجلة الوحيدة التى تنشر حاليا فى التربية المقارنة فى أمريكا . وقد صدر هذا العلم ١٩٩١ المجلد الخامس والثلاثين بأعداده الثلاثة * ومحررها هو عالم التربية المقارنة الأمريكى المعروف الذى سبقت الإشارة إليه .

وهناك مجلة التربية الكندية والتربية العالمية . وهى المجلة الوحيدة للتربية المقارنة فى كندا . وفى إنجلترا توجد مجلة التربية المقارنة التى يرأس تحريرها إدموند كنج أستاذ التربية المقارنة المعروف الذى عمل بجامعة لندن حتى إحالته إلى المعاش . وقد صدر منها هذا العام ١٩٩١ المجلد ٢٧ بأجزائه الثلاثة . وهناك مجلة التربية الدولية التى ينشرها معهد اليونسكو للتربية في هامبورج بألمانيا . وقد صدر منها المجلد ٣٧ بأعداده الأربعة ١٩٩١ ** وهناك المجلة البريطانية للدراسات التربوية *** وهى تنشر دراسات تربوية مقارنة . وقد صدر منها العدد ٣٩ بأعداده الأربعة ١٩٩١ .

وهناك مجلات متخصصة تنشر دراسات مقارنة من أهمها :

- Journal of Educational Policy. Taylor & Francis Ltd. London. Washington. Dc. Vol. 6. Nos. 1-4 1991 .
- Journal of Educational Administration. MCB University Press Ltd. Bredford. England. Vol. 29 Nos. 1-4 1991.
- The International Journal of Higher Education and Educational Planning. Vol. 16. Nos. 1-3 1991

وهى مجلة تصدرها جمعية بحوث التعليم العالى فى بريطانيا (SRHE) وهناك أيضا مجلة الرابطة البريطانية للإدارة التعليمية .

---

* Comparative Education Review: Comparative and International Education Society. Vol. 35 Nos. 1-3. 1991- U.S.A.

** International Review of Education. Unesco Institute of Education. Hamburg. Vol. 37. Nos. 1-4 1991.

*** British Journal of Educational Studies- Basil Blackwell. Oxford & Cambridge. Vol. XXXIX Nos. 1-4 1991.

- Educational Management & Administration. Journal of The British Educational Management & Administration Society. Longman Vol. 19 Nos. 1-4 . 1991.

وهناك : - International Journal of University Adult Education.

التى ينشرها المؤتمر أو المجلس Congress الدولى لتعليم الكبار الجامعى . ومقر هذا المجلس فى كندا لكن محرر المجلة أستاذ بريطانى " ديوك Duke " بجامعة واريك Warwick . ومساعده تشارلز ونج Charles Wong بالجامعة الصينية بهونج كونج . وقد صدر منها المجلد الثلاثون لعام ١٩٩١ بأعداده الثلاثة وهناك History of Education . Quarterly وهى مجلة تصدرها الجمعية الأمريكية لتاريخ التربية . وهى تنشر دراسات تاريخية فى التربية تفيد باحثى التربية المقارنة بإعتبار أن التربية المقارنة تمثل الإمتداد المعاصر لتاريخ التربية. وقد صدر منها هذا العام ١٩٩١ المجلد ٣١ بأعداده الثلاثة .

تعريف التربية المقارنة :

هناك عدة تعريفات للتربية المقارنة نعرضها فيما يلى منسوبة لأصحابها:

١ - **تعريف جوليان :** يعرفها جوليان الذى يلقب بأبى التربية المقارنة بأنها الدراسة التحليلية للتربية فى البلاد المختلفة بهدف الوصول إلى تطوير النظم القومية للتعليم وتعديلها بما يتمشى مع الظروف المحلية . ويقول جوليان :

« إن التربية شأنها شأن العلوم الأخرى تقوم على أساس الحقائق والملاحظات ، ومن الضرورى ترتيب هذه الحقائق والملاحظات فى جداول تحليلية تسمح بالمقارنة بينها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد العامة السائدة بينها . وبهذا يمكن للتربية أن تصبح علما إيجابيا بـدلا من

تركها نهبا للآراء الضيقة المحدودة وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها » (Fraser : p. 40)

ويبدو من هذا التعريف إهتمام جوليان بالجانب التحليلى فى دراسة التربية المقارنة بهدف نفعى إصلاحى ، ومع أن صاحب التعريف قد مضى عليه زمن طويل فإن تعريفه مازال يلقى قبولا لدى المحدثين من دارسى التربية المقارنة .

٢ - **تعريف كاندل** : يعرفها كاندل بأنها الفترة الراهنة من تاريخ التربية المقارنة ، أو أنها الإمتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر ، وينظر إليها كاندل على أنها مقارنة للفلسفات التربوية المختلفة ، ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة (Kandel:p.XX) .

ويقول كاندل : إن الهدف من التربية المقارنة كما هو الحال فى القانون المقارن والأدب المقارن والتشريح المقارن هو الكشف عن أوجه الاختلاف فى القوى والأسباب التى يترتب عليها فروق فى النظم التعليمية ، وذلك للتوصل إلى المبادئ الكامنة التى تحكم تطور جميع النظم القومية للتعليم . وهو فى هذا يكرر نفس ما قاله جوليان من قبل .

٣ - **تعريف مالينسون** : يعرف مالينسون التربية المقارنة « بأنها الدراسة المنظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه الشبه والإختلاف . ولماذا كانت هناك حلول مختلفة (بما لها من نتائج) لمشكلات قد تكون عامة ومشتركة للجميع ؟ وهو يشير إلى أن التعرف على مشكلات التربية فى الدول الأخرى يعتبر من أهم الواجبات الأولية لأى باحث فى هذا الميدان ، وأن أى دارس جاد لأمور التربية فى عصرنا الراهن يلزمه أن يكون على ألفة بما يجرى فى البلاد الأخرى . وبهذه الطريقة فقط يستطيع أن يدرس

وأن يفهم نظام بلده ، وأن يخطط لمستقبل تطوره بذكاء ووعى (Mallinson : p. 10) . وهنا نجد تأكيد مالينسون لدراسة الإطار الثقافى للأنظمة التعليمية ، وما يترتب على ذلك من أوجه الشبه والإختلاف . وذلك بهدف نفعى إصلاحى يمكن الإفادة منه فى إصلاح النظم القومية وتطويرها .

٤ - **تعريف لاواريز :** يرى لاواريز أن على دارس التربية المقارنة ألا يكتفى بوصف النظم التعليمية ، وإنما عليه أن يحلل هذه النظم ويفسرها. فالهدف من دراسة الوقائع التعليمية يجب أن يستهدف فهم أسباب وجود نظم تعليمية فى بلد ما بالصورة التى هى عليها . وهو يرى أن الغرض من التربية المقارنة نظرى وعملى معا . فهى توفر لدارسها المتعة العقلية الناتجة عن التأمل فى النظم التعليمية إلى جانب أنها تكشف له عن العوامل التى تؤثر فى تلك النظم (Lauwerys : p. 281.)

٥ - **تعريف بيريداى :** يعرف بيريداى التربية المقارنة بأنها « المسح التحليلى للنظم التعليمية الأجنبية » . وفى عبارة أخرى يعرفها بأنها «الجغرافيا السياسية للمدارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والإجتماعية من منظور عالمى . ومهمتها هى التوصل بمساعدة الطرق المستخدمة فى الميادين الأخرى إلى الدروس التى يمكن إستخلاصها من المفارقات أو التباين فى الممارسات التربوية فى المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية » (Bereday : p. 3) .

ويؤكد بيريداى أن التربية المقارنة لايمكن أن يطلق عليها الفترة المعاصرة من تاريخ التربية كما يقول الآخرون - وهو بذلك يشير إلى كاندل - لأنها دراسة ذات طابع تتداخل فيه ميادين مختلفة . وهو يرى أنه إذا كان على

التربية المقارنة أن تنشد شيئا ذا قيمة من دراسة أوجه الشبه والإختلاف فى النظم التعليمية فإن ذلك لايتحقق تماما إلا باعتمادها على ميادين متعددة كعلم الإجتماع والتاريخ والإقتصاد والسياسة وغيرها . ومعنى هذا أن دارس التربية المقارنة يحتاج إلى مهارات أخرى غير المعلومات التربوية .

ويبدو بوضوح من تعريف بيريداى تأثره بعلم الجغرافيا ، وهو ما سنشير إليه عند الكلام عن تقسيم بيريداى لميادين التربية المقارنة . بيد أن بيريداى يهتم أيضا بالجانب التحليلى والنفعى للدراسة المقارنة ، وأن هذه الدراسة تعتمد بالضرورة على الميادين الأخرى ، أى أنه ينظر إلى التربية المقارنة على اعتبار أنها تعتمد على علوم متعددة .

تعريف قاموس التربية :

تعرف التربية المقارنة فى قاموس التربية بأنها مجال من مجالات الدراسة يتعلق بمقارنة النظريات التربوية وتطبيقاتها فى بلاد مختلفة بهدف تعميق فهمنا للمشكلات التعليمية فى بلادنا وكذلك البلاد الأخرى (Good: p.87)

خلاصة :

يتضح من استعراض التعريفات السابقة أن للتربية المقارنة موضوعا مستقلا بذاته . فهى تهتم بالتربية فى كل أنحاء العالم . أى أنها تعني بالتربية من منظور عالمى وأنها أيضا تعنى بالدراسة التحليلية للقوى الثقافية بهدف التوصل إلى فهم معقول لجوانب التشابه والإختلاف بين الأنظمة القومية للتعليم ومشكلاتها المختلفة ، كما أن للتربية المقارنة مناهج خاصة بها شأنها فى ذلك شأن القانون المقارن والأدب المقارن والتشريح المقارن . وهى فى سبيل ذلك تعني بالتوصل إلى الطريقة السليمة كأساس للمقارنة . وسنشير بالتفصيل

فيما بعد إلي مناهج البحث والدراسة فى التربية المقارنة وأساليبها . ويتضح أيضا من التعريفات السابقة أن التربية المقارنة تتضمن بالضرورة قيمة نفعية إصلاحية لتطوير نظم التعليم القومية . فللدراسات المقارنة أهمية فى أنها تساعد فى رسم السياسات التعليمية أو إتخاذ قرار أفضل أو تأييد وجهة نظري معينة . وهو أيضا ما سنشير إليه بتفصيل أكثر عند الكلام عن أهداف التربية المقارنة .

وينبغى لفهم النظم التعليمية أن نتعمق فى تحليل القوى السياسية والإجتماعية التى تحكمها . ذلك أن النظم التعليمية تعكس عادة الفلسفة الإجتماعية والسياسية السائدة بصرف النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها ومعلنا عنها أم لا .

فليس هناك إطار موحد لنمو النظم التعليمية . فبعضها جاء نتيجة تطور بطئ يمتد بأصوله إلى الماضى البعيد . ومن ثم لايمكن فهمها إلا بدراسة التاريخ والتراث والتقاليد التى نشأت فيها وتطورت من خلالها . وبعضها جاء نتيجة تغيير ثورى مفاجئ . ومن ثم إستخدمتها الحكومات الثورية لتثبيت دعائم النظام الجديد . وبعضها فرضت على شعوبها المهزومة من جانب المنتصر الظافر . ومن ثم قامت على أسس وضعها هذا الأخير لتخدم أغراضه كما هو الحال فى اليابان وألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية . وبعضها جاء وليد الرغبة فى الإسراع بعملية التغيير أو التحول الإجتماعى كما حدث فى إنجلترا بعد الحرب العالمية الثانية بصدور قانون بتلر سنة ١٩٤٤ . وكما حدث ويحدث أيضا فى بعض الشعوب العربية والنامية فى محاولة بناء نظمها التعليمية على أسس عصرية حديثة تحقق آمالها وطموحها فى الحياة الكريمة .

أهداف التربية المقارنة

للتربية المقارنة أهداف متعددة نعرض لها فيما يلى :

اولا : الهدف العلمى الأكاديمى : لدراسة التربية المقارنة هدف علمى أكاديمى . فللتربية المقارنة قيمتها العلمية من حيث أن العلم قيمة فى ذاته . فلا يستوى الذين يعلمون والذين لايعلمون . وفضل الله الذين أوتوا العلم درجات . وهذا يعنى أن التربية المقارنة كميدان من الدراسات العلمية الأكاديمية له أهمية فى ذاته بصرف النظر عن أهميته العلمية أو التطبيقية شأنها فى ذلك شأن كثير من العلوم الأخرى .

إن العمل العقلى محبب إلى نفس كل باحث أو طالب علم . وإن المتعة العقلية من مداوة التأمل والتفكير والبحث والإطلاع عملية يحس بها كل عالم . وقد يتوج هذه المتعة شعاع فكرى غامر يحمل معه إكتشافا جديدا أو مولد فكرى جديد . عندها يحس الباحث بسعادة علمية عظيمة . ذلك أن الكشف العلمى والبحث عن المجهول حبيب إلى كل نفس سواء فى ذلك من يقلب فى صفحات الكتب أو من يقف فى أى مختبر عظيم . وهكذا تتأكد الأهمية الأكاديمية للتربية المقارنة . ومن أهم دعاة الأهمية الأكاديمية للتربية المقارنة لاواريز وبيريداى اللذان يريان أن الهدف من دراسة التربية المقارنة هو هدف عقلى ، فالناس يحبون دراسة النظم التعليمية لأنهم شغوفون ومتطلعون لذلك. ومع أن بيريداى ومن نحا نحوه يؤكد الأهمية النظرية لدراسة التربية المقارنة فإنه لايقلل من أهميتها التطبيقية والعلمية كما سنرى .

ثانيا : الهدف الحضارى : تتيح التربية المقارنة فرصة التعرف على ثقافات الشعوب وحضارتها فى أبعادها المختلفة. فعن طريق التربية

المقارنة يمكننا أن نعرف الكثير من عادات الشعوب وطبائعها ونظمها الإجتماعية والإقتصادية والسياسية . ومن ثم تساعد التربية المقارنة على التقارب بين الشعوب وتفاهمها بما تتيحه من التعرف على ثقافات الشعوب المختلفة وأنظمتها التعليمية . وكذلك بما توفره من لقاءات بين مختلف القيادات التربوية لكل الشعوب سواء فى المحافل الدولية أو المؤتمرات والندوات العلمية المختلفة . وهى بهذا تساعد شعوب العالم على معرفة موقعها من الأرضية التى تنتمى إليها . هذا بالإضافة إلى ما تحققه التربية المقارنة عن طريق ذلك من المساعدة على خلق لغة مشتركة وأرضية موحدة تجمع بين هذه الشعوب مما يؤدى إلى مزيد من التفاهم والتقارب بينها . وإلى جانب هذا تساعد التربية المقارنة دارسيها على امتداح النظم التعليمية الأخرى وتقديرها بما يطلعون عليها من جوانب أصيلة تستحق هذا الإمتداح والتقدير . فلكثير من النظم التعليمية ما يبعث على الدهشة والإستغراب أو مايدعو إلي التساؤل والتفكير ، لايملك الإنسان معها إلا أن ينحنى أمامها إجلالا وتعظيما . ومن ناحية أخرى نجد أن كثيرا من المربين نتيجة لعزلتهم الفكرية وتقوقعهم فى داخل مجتمعهم ، قد يدفعهم الغرور إلى تعظيم نظمهم التعليمية بدون مبرر أو وجه حق ، أو يسيطر عليهم شعور الإرتياح والرضا بالأمر الواقع على أساس أنه ليس فى الإمكان أبدع مما كان . وتساعد التربية المقارنة هؤلاء على التقليل من غلوائهم وتقديرهم الزائد لنظمهم القومية من ناحية وتستثير فيهم الحماس من أجل تحسينها وتطويرها من ناحية أخرى . وإلى جانب هذا تساعد التربية المقارنة على تنمية الإتجاه الموضوعى فى دراسة المشكلات التعليمية المشتركة للدول المختلفة بما يحقق لها الفائدة المشتركة أيضا .

ثالثا : الهدف السياسى : للتربية المقارنة هدف سياسى يتمثل فى الكشف عن علاقة الفرد بالدولة وتركيبها السياسى وما يرتبط بذلك من النظريات والأهداف السياسية للدولة ونواياها تجاه الدول الأخرى سواء كانت هذه الأهداف مستترة أو معبرا عنها بصراحة . وأوضح مثال لذلك ما حدث فى ألمانيا على يد هتلر عندما أدخل نظام التدريب الإجبارى فى المدارس الذى كشف عن نوايا هتلر العدوانية نحو الدول الأوربية . ومثالها أيضا ما حدث فى أمريكا بعد إطلاق أول سفينة فضاء سوفيتية وما ترتب على ذلك من رد فعل عنيف على نظام التعليم الأمريكى واتهامه بالقصور ، وبروز الإهتمام بدراسة نظام التعليم السوفيتى واللغة الروسية والعلوم الرياضية والطبيعية . وهو ما تجسم فى صدور قانون التربية للأمن القومى فى الولايات المتحدة الأمريكية National Defense Education Act (١٩٥٨) ، وما حدث فى كل من اليابان وألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية من بعث الروح العسكريةوتنميتها . وما حدث فى هاتين الدولتين بعد هزيمتهما فى الحرب واتباع أمريكا لسياسة تربوية تستهدف القضاء على الروح العسكرية فيهما ، وتنمية القيم الديمقراطية الغربية هو أيضا من الأمثلة على الهدف السياسي الذى يتحقق بدراسة التربية المقارنة ، وبالمثل يمكن أن يقال إن السياسة التعليمية التى إتبعتها إسرائيل فى الجزء الذى احتلته من القدس العربية بعد عدوان سنة ١٩٦٧ وتطبيق نظام المدارس الإسرائيلية على المدارس العربية هناك يكشف بصورة واضحة عن نوايا إسرائيل فى الإحتفاظ بالقدس كلها كجزء لا يتجزأ منها . وهو ما أعلنته إسرائيل صراحة فيما بعد .

رابعا : الهدف النفعى الإصلاحى : إن بروز الإهتمام بالتعليم بصورة متزايدة وظهور المشكلات التعليمية المختلفة وما ترتب على ذلك من

ظهور الحاجة إلى الإستفادة من المواد المقارنة للإستفادة من خبرات الآخرين فى رسم سياسة تعليمية رشيدة قد أكد الجانب النفعى الإصلاحى للتربية المقارنة . فلاشك أن التربية المقارنة تزود راسمى السياسة التعليمية والمخططين للتعليم ببدائل رسم السياسة واتخاذ القرار حتى تأتى السياسة التعليمية أو الخطة التعليمية على أساس علمى سليم . وهذه الأهمية تبرر الجانب النفعى للتربية المقارنة . أو بمعنى آخر تظهر أهميتها كدراسة مفيدة . وقد ساعد على تأكيد هذه النفعية تزايد الأهمية الحيوية للتعليم وضخامة حجمه وتعدد مشكلاته ، وماترتب على ذلك من ظهور الحاجة الملحة إلى المواد والدراسات المقارنة للإستفادة من خبرة الدول الأخرى فى رسم السياسة التعليمية ، واختيار أفضل الإحتمالات للتطوير . والواقع أن الاهتمام كان موجها على طول فترات ومراحل تطور التربية المقارنة كما سنعرض بالتفصيل إلى أهميتها العملية فى الإستفادة من النظم وما يترتب على هذه الإستفادة من قيمة نفعية ونتائج تطبيقية.

كما أن التربية المقارنة تساعد دارسيها على فهم مشكلات التربية فى بلادهم والتعمق فى تحليل جوانبها وأبعادها المختلفة وتزودهم بالحلول المختلفة التى اتبعتها الدول الأخرى فى مواجهة مشكلات مماثلة . وفى نفس الوقت تنمى فيهم الحساسية والوعى معا بالتزام الحرص والحذر فى استعارة هذه الحلول على علاتها إلا بعد تكييفها ومواءمتها للظروف المحلية التى تعمل فيها النظم القومية للتعليم .

ومعني هذا أنه ينبغى بالنسبة للجانب النفعى أن يتسم بالحذر . ذلك أن النقل أو الإستعارة للأنظمة التعليمية عملية لا تؤمن عقباها ما لم تتوافر لها ضمانات النجاح ومن أهمها المواءمة والتكيف . وأوضح مثال على ذلك ما

حدث فى أندونيسيا عندما كان يستعمرها الهولنديون وما قاموا به فى القرن الثامن عشر من نقل نظام التعليم فى بلادهم ، وإقامة المدارس الأندونيسية على غرار المدارس الهولندية . وكان ذلك سببا فى غضب الأندونيسيين ورفضهم اغتراب أطفالهم عن بيئاتهم وحياتهم الأصلية ، مما اضطر هولندا فى النهاية إلى إدخال تعديلات كثيرة عليها فى نهاية القرن التاسع عشر .

التربية المقارنة وتاريخ التربية :

يرى كاندل كما سبق أن أشرنا أن التربية المقارنة هى « امتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر » وفى رأيه أن التربية المقارنة مثلها مثل تاريخ التربية تبحث عن العوامل التى تشكل النظم التعليمية وتوجد الفروق بينها . والواقع أن هذا الرأى وإن كان يربط بين التربية المقارنة وتاريخ التربية يجب ألا يفهم منه أنه يجعلهما شيئا واحدا . فالتربية المقارنة تعنى أساسا بالحاضر أى واقع النظم التعليمية فى الفترة الراهنة . أما تاريخ التربية فيعنى بالماضى. وإذا كانت التربية المقارنة تستعين بتاريخ التربية فذلك لأن المنهج التاريخى يعتبر أحد مناهجها الرئيسية على أساس أن الماضى يفسر الحاضر ويوضحه . ويتفق هذا الرأى مع ما يؤكده بيريداى من أن التربية المقارنة دراسة ذات طابع تتداخل فيه علوم ميادين مختلفة .

التربية المقارنة والتربية العالمية :

من المعروف أن من أهم أغراض الأمم المتحدة منذ إنشائها بعد الحرب العالمية الثانية هو تحقيق السلام العالمى ونبذ فكرة الحرب . والفكرة الأساسية التى تقوم عليها فكرة السلام العالمى هى أن الحرب تبدأ أول ما تبدأ فى عقول الناس . فإذا استطعنا أن نربى هذه العقول على حسب السلام ونبذ الحرب فإننا

نضمن بذلك عدم تعرض العالم مرة أخرى لأهوال حرب مدمرة قد تؤدى به إلى الفناء .

وتستهدف التربية العالمية تحقيق التفاهم العالمى المتبادل بين الشعوب . وتلعب التربية العالمية دورا هاما فى هذا السبيل بما تقوم به من جهود فى التقريب بين شعوب العالم والتعريف بثقافات هذه الشعوب ونظمها الإجتماعية وتوثيق صلات المحبة والإخاء بينها .

ومن ثم فهناك علاقة وثيقة بين التربية المقارنة والتربية العالمية وتسهم فى تحقيق أهدافها بما توفره من معلومات عن ثقافات الشعوب وأنظمتها الإجتماعية فى ارتباطها بالأنظمة التعليمية مما يساعد على تفهم الشعوب بعضها لبعض وتقاربها فيما بينها . يضاف إلى ذلك أيضا أن ما تكشف عنه التربية المقارنة من أوجه التشابه والإختلاف فى المشكلات التعليمية للأنظمة المختلفة قد يهيئ جوا من التعاطف والفهم والتقدير بين مختلف الشعوب . ولذلك يمكن أن تعتبر التربية العالمية فرعا من فروع التربية المقارنة أو ميدانا من ميادينها .

ميدان التربية المقارنة :

يشير بيريداى إلى أنه على الرغم من عدم وجود اتفاق عام على ما تتضمنه التربية المقارنة فإن هناك إتفاقا تاما على أن ميدان التربية المقارنة يمكن أن يقسم إلى مجالين :

(أ) الدراسات المجالية (المنطقية) Area Studies

(ب) الدراسات المقارنة Comparative Studies

وتكون الدراسات المجالية بدراسة نظام التعليم فى بلد واحد أو إقليم واحد . وتكون هذه الدراسات المتطلبات الأساسية الأولية التى لاغنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة .

أما الدراسات المقارنة فتكون بالمقارنة بين أكثر من بلد واحد أو عدة بلاد. وتعتبر الدراسات المجالية أو المنطقية أساس للدراسات المقارنة وتدريبا عليها . وسنشير إلى تفصيل الكلام عن الدراسات المجالية والمقارنة فيما بعد.

ويبدو أن هذا التقسيم هو تقسيم بيريدي نفسه لأنه يتمشى مع مراحله الأربع التى حددها للطريقة المقارنة . فالمرحلتان الأوليان تتعلقان بالدراسة المجالية . والمرحلتان الأخريان تتعلقان بالدراسات المقارنة . ويقول «سبولتون» إن تقسيم أو تصنيف بيريداى للدراسات المجالية والمقارنة مستخدم فى دراسة الجغرافيا مما يدل على تأثر بيريداى بعلم الجغرافيا ، لاسيما السياسية . وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك فى تعريفه للتربية المقارنة بأنها الجغرافيا السياسية من منظور عالمى .

ويعاب على هذا التقسيم عدم الوضوح فى مسمياته . ففى الوقت الذى يصف فيه أحد المجالين «بالمقارنة» يسقطها عن المجال الآخر على الرغم من وقوعه فى نفس الميدان . ومن ناحية أخرى فإن التقسيم يبدو أنه غير محدد بوضوح ولايساعد على تفهم واقع ميدان التربية المقارنة بأبعاده المختلفة،ولذلك يميل كاتب هذه السطور إلى تقسيم ميدان التربية المقارنة إلى الميادين الآتية :

١ - دراسة الحالة : Case Study

ويقصد بها دراسة شاملة لنظام تعليمى واحد فى بلد واحد أو ولاية واحدة بحيث يتوافر لهذه الدراسة الأساس التحليلى الذى يشرح ويفسر النظام

التعليمى فى إطاره الثقافى بالصورة التى هو عليها .

٢ - **الدراسة المجالية :** Area Study

ويقصد بها هنا غير المعنى الذى قصده بيريداى . إذ تكون الدراسة المجالية شاملة لمجال معين من النظم التعليمية فى منطقة يربط بينها عناصر مشتركة كالتعليم فى البلاد العربية مثلا أو فى أوربا العربية أو فى أوربا الشرقية أو فى أمريكا اللاتينية . أو يكون شاملا لدول تتماثل فى اتجاهاتها العامة أو نموها وتقدمها كالتعليم فى الدول الاشتراكية أو الدول الرأسمالية أو التعليم فى الدول المتقدمة أو فى الدول النامية وهكذا .

٣ - **الدراسة المقطعية أو دراسة المشكلات :** Problem Study

ويقصد بها دراسة مشكلة معينة فى أكثر من بلد واحد يكون فى مقدور الباحث ، كدراسة التعليم الابتدائى أو الثانوى مثلا فى بلدين ، أو دراسة نظم الامتحانات والنقل أو البرامج والمناهج لمرحلة معينة أو تعليم اللغات الأجنبية أو اللغات القومية أو تعليم الفتاة أو مشكلات التسرب أو الفاقد . وغير ذلك من المشكلات العديدة التى يمكن أن تكون موضوعا لدراسة مقطعية من عدة بلاد تختار فى ضوء اعتبارات معينة فى ذهن الباحث .

٤ - **الدراسة العالمية :** Global Study

ويقصد بها الدراسة العالمية التى تقوم بها عادة هيئات أو منظمات على المستوى العالمى . وهذا النوع من الدراسة بالطبع ليس فى مقدور باحث واحد للقيام به . لأنه يتطلب تضافر جهود ضخمة لكثير من الباحثين على اختلاف مستوياتهم فى شتى البلاد . وقد يخطط لهذه الدراسات مجموعة محددة من الباحثين . لكن تنفيذ هذه الدراسات وجمع المعلومات التى تتطلبها وتحليل

البيانات التى تشملها وتفسير النتائج التى تترتب عليها ، كل هذا يتطلب جهود فريق متكامل من الباحثين . وقد تعتمد مثل هذه الدراسة على بيانات استفتاءات أو إستبيانات ترسل إلي الدول المختلفة أو بيانات معينة عن موضوع معين يطلب من الدول تقديمها ، ومن أمثلة هذه الدراسات ما قامت به اليونسكو سنة ١٩٧٠ من دراسة عالمية عن خفض الفاقد فى التعليم ، وما قام به المكتب الدولى للتربية سنة ١٩٦٧ من دراسة عن النقص فى معلمى التعليم الثانوى وهكذا .

وإدراج الدراسات العالمية ضمن ميادين التربية المقارنة يتمشى مع ما سبق أن أشرنا إليه من تصورنا للتربية العالمية على أنها جزء من التربية المقارنة وميدان من ميادينها .

التربية المقارنة كعلم

متداخل التخصصات
Interdisciplinarian

أو متعدد التخصصات
Multidisciplinarian

شعر رجال التربية المقارنة منذ فترة طويلة بالحاجة إلي المواد والميادين العلمية الأخرى لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية . وكاندل نفسه لاينظر إلي التربية فى ضوء التطور القومى فحسب ، ولكن فى علاقتها بجوانب الحياة السياسية والإجتماعية والإقتصادية وغيرها . والآن لايوجد دارس للتربية المقارنة لايرى أهمية الإستعانة بالمواد والميادين الأخرى . ومع التسليم بأهميتوضرورة هذا المنهج إلا أن الصعوبة تبدو فى أنه من المتعذر على باحث بمفرده أن يلم بكل هذه الميادين بصورة كافية . والإستعانة بخبراء الميادين الأخرى تتطلب إلمامهم بميدان التربية وطبيعته ومشكلاته . وهناك مشكلة الإتفاق بين هؤلاء الخبراء على أهمية المشكلة ومنهج بحثها .

وترى هيلداتابا « Hilda Taba » أن دارسى التربية المقارنة يحتاجون إلى استخدام المعلومات والمفاهيم المختلفة المستعارة من مختلف العلوم السلوكية ولاسيما معرفة عملية التطبيع الإجتماعى فى مختلف الثقافات وطبيعة الأجهزة المسئولة عنها (Taba : p 171) .

ويؤكد أندرسون « Anderson » قيمة استخدام منهج العلوم المرتبطة فى التربية المقارنة . ويعتقد أن الطرق المستخدمة فى العلوم الإجتماعية والنتائج التى توصلت إليها العلوم الأخرى المتصلة لها قيمة وفائدة كبيرة (Anderson : pp. 1-23) . وإحدى النقاط الهامة التى أكدها أندرسون وتردد

صداها فى كل أنحاء العالم ولاسيما لدى أمثال فيليب كومز هى أنه على الرغم من تجمع مادة كبيرة عن مدخلات النظم التعليمية للعالم فإن ما لدينا قليل جدا بالنسبة للمخرجات التعليمية . وهذا الوضع قد جعل من الصعب إحراز تقدم فى التقويم الكمى للتربية .

وعلى كل حال فسواء كانت التربية المقارنة تعتمد على العلوم المتداخلة التخصصات أو العلوم المتعددة فإنه لاغني لدارسى التربية المقارنة من الإعتماد على العلوم الأخرى .

تصنيف الأساليب المنهجية :

إن تعدد مناهج البحث فى التربية المقارنة قد استدعى الحاجة إلى وجود نظام لتصنيفها . وقد حاول مثل هذا التصنيف هيجسون بكلية مانشستر للآداب . وهو يتوقع أن دارسى التربية المقارنة فى المستقبل سيرتبطون بالعلوم الإجتماعية أكثر من ارتباطهم بالأساليب التاريخية ، على الرغم من أن المنهج التاريخى لم يفقد أهميته . وهو يرى أن الإستعانة أو التوجه إلي العلوم الإجتماعية سيؤدى إلى ظهور علم الإجتماع التربوى المقارن أو اجتماعيات التربية المقارنة .

وقد حاول هيجسون تصنيف دارسى التربية المقارنة . وبعد دراسة لمؤلفات ما يزيد عن خمسين دارسا للتربية المقارنة حاول وضع بعض المعايير لتصنيفهم . إلا أنه تصنيف غامض يصعب الإستفادة منه (Jones :p. 127) .

وقد حاول كاتب هذه السطور أن يعرض لتطور التربية المقارنة وأساليبها المنهجية وفق تقسيم خاص به ، وإن كان قد استفاد بالطبع من الكتابات السابقة فى الميدان . وسنعرض هذا التقسيم فى السطور التالية . ولكن قبل

أن نعرض لهذا التقسيم يحسن أن نذكر كلمة مختصرة عن مصادر الباحث فى التربية المقارنة .

مصادر الباحث فى التربية المقارنة :

ينبغى على الباحث فى ميدان التربية المقارنة شأنه شأن الباحث فى الميادين الأخرى أن يميز بين المصادر الأولية والثانوية والمصادر المعينة ، أما المصادر الأولية فهى المصادر الأصلية . وقد جرت العادة على تمييزها بأنها المصادر التى تعتمد على المشاهدة العينية . لكن فى التربية المقارنة ليس هذا التمييز صحيحا دائما . ويمكن القول بأن المصادر الأولية فى التربية المقارنة تعني المصادر التى لاتعتبر معالجة علمية شاملة منظمة وكاملة للموضوع . ومن أمثلتها تقارير اللجان التعليمية والتقارير الرسمية التى تصدرها الوزارات أو المصالح الحكومية ، ومحاضر جلسات اللجان أو المؤتمرات أو الندوات أو المجالس المتخصصة والعامة والتشريعية والقوانين والنشرات والقرارات والصحف والمجلات وما شابهها من المواد التى تعتبر مادة مباشرة من الميدان . أما المصادر الثانوية فتشمل الكتب والمطبوعات والملخصات وما يشبهها من المواد التى تعتبر من الدرجة الثانية ، وهذه المواد ينبغى أن يحترس منها الباحث فى التربية المقارنة لما قد يتعرض له من مزالق فى النقل عنها . وينبغى أن يوازن الباحث بين ما يكتبه دارسو النظام التعليمى من الخارج وما يكتبه أهله عنه حتى يحقق نوعا من التوازن فى الأحكام والتعميمات .

وهناك نوع آخر من المصادر يهم دارسى التربية المقارنة وهو ما يطلق عليه المواد المعينة . وهى تتمثل فى الكتب والمقالات والمطبوعات التى لا تتعلق بالتربية مباشرة ولكنها تتصل بها فى جانب أو أكثر من جوانبها . فالكتب التى تتناول الجوانب الثقافية والإجتماعية والسياسية لها أهميتها فى

الدراسات المقارنة لأنها تلقى الضوء على الأبعاد المختلفة للمشكلة بل وتعطى لهذه الأبعاد معنى مفهوما .

تطور التربية المقارنة وتطور مناهجها :

سبق أن أشرنا إلى أنه من الصعب تتبع البداية الأولى للدراسات المقارنة . وقد درج دارسو التربية المقارنة على تقسيم المراحل التى مرت بها التربية المقارنة فى تطورها إلى ثلاث مراحل متميزة اتسمت كل مرحلة بسماتها الأساسية وروادها ومناهجها الخاصة . وسنحاول أن نعرض لتطور التربية المقارنة ومناهجها فى ضوء المراحل الآتية :-

(أ) مرحلة النقل أو الإستعارة .

(ب) مرحلة القوى والعوامل الثقافية .

(جـ) المرحلة المنهجية العلمية .

وسنتناول الكلام عن كل مرحلة من هذه المراحل بالتفصيل :

أولا : مرحلة النقل أو الإستعارة

تعتبر هذه المرحلة بداية التاريخ العلمى للتربية المقارنة . ويعود تاريخها إلى العقد الثانى من القرن التاسع عشر ، وعلى وجه التحديد سنة ١٨١٧ عندما نشر مارك أنطوان جوليان الباريسى كتابه المعروف « خطة ونظرات مبدئية عن عمل فى التربية المقارنة » .

ويعتبر جوليان الرائد الأول لهذه المرحلة . ومن روادها الآخرين فيكتور كوزان فى فرنسا ، وهوراس مان وهنرى برنارد فى أمريكا ، وماثيو أرنولد فى إنجلترا ، وأوشنسكى فى روسيا . وجميع هؤلاء درسوا النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم إذ كان من المعتقد فى تلك الفترة وهى طيلة

القرن التاسع عشر أنه يمكن نقل النظم التعليمية من دولة لأخرى . ولذلك سميت هذه الفترة بمرحلة النقل والإستعارة . وتركز الإهتمام فيها على جمع المعلومات عن النظم التعليمية ومكانتها حتى يمكن الإستفادة من أحسن النظم .

وقد تركز الإهتمام فى هذه المرحلة على وصف النظم التعليمية ، أو بمعنى آخر وصف مظاهر النظام التعليمى دون التعمق فى تحليل جذوره وأصوله ودون التصدى لتفسير كنهه أو نقده والتعرف على مشكلاته . وكان معظم ما كتبه رواد هذه الفترة عبارة عن تقارير وصفية تحتوى على معلومات عن النظم التعليمية دون التوصل إلى القواعد والمبادئ العامة التى أشار إليها جوليان كما سنرى . وسنتناول فيما يلى أهم علماء هذه الفترة كل على حدة .

ا - مارك انطوان جوليان الباريسى :

به يبدأ التاريخ العلمى للتربية المقارنة ، ولذلك يشار إليه عادة على أنه أبو التربية المقارنة ومؤسسها . والذى أهله لذلك ما يشير إليه دارسو التربية المقارنة من منهجه التحليلى المرتب . ويصفة بيرداى بأنه أول دارس للتربية المقارنة يتميز بالعقلية العلمية . وأن هذا هو الذى جعله يبدأ المرحلة الأولى لدراسة التربية المقارنة . ويقول كازامياس إن جوليان كان يعتبر علم التربية المقارنة مشابها لعلم التشريح المقارن . وقد سبق أن أشرنا إلى ما ذكره عنه من أن التربية شأنها شأن غيرها من كل العلوم والآداب تتكون من حقائق وملاحظات وأنه من الضرورى أن نشكل هذه الحقائق والملاحظات ونرتبها فى جداول تحليلية تسمح بتصنيفها ومقارنتها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد السائدة . وبهذا يمكن أن تصبح التربية علما إيجابيا بدلا من تركها نهبا للآراء الضيقة المحدودة ، وأهواء ونزوات أولئك الذين يسيطرون عليها .

وقد اتجه جوليان وكرس جهده للإصلاح التعليمى فى فرنسا . وكان رجلا عمليا . ولذا رأى أن يبنى خطته فى إصلاح التعليم على أساس الدراسة المنظمة للواقع كما هو على الطبيعة . ولتحقيق ذلك رأى أن أول ما ينبغى عمله هو التوصل إلى وسيلة يمكن على أساسها جمع المعلومات التربوية من بعض الدول المجاورة لفرنسا . وأعد لهذا الغرض إستفتاءه المشهور . وكان يأمل فى أن المقارنات المترتبة على هذا الإستفتاء قد تعين الدول المتخلفة على تطوير نظمها التعليمية . وكان جوليان معنيا بنشر المعلومات التربوية ولاسيما المعلومات الجديدة والمبتكرة منها .

وقد اقترح جوليان أن يجرى الإستفتاء رجال يتميزون بالذكاء والنشاط والحكم السليم والخلق الكريم فى دول مختلفة ، على أن تنظم الإجابات التى يجمعونها فى جداول تجميعية لمقارنتها . واقترح أن يضم الإستفتاء ست مجموعات من الأسئلة تتضمن ستة مجالات كبيرة هى :

١ - التعليم الإبتدائى والعام .

٢ - التعليم الثانوى والكلاسيكى .

٣ - التعليم العالى والعلمى .

٤ - إعداد المعلمين .

٥ - تعليم الفتاة .

٦ - التربية وعلاقتها بالتشريعات والمؤسسات الإجتماعية .

ولكل قسم من هذه الأقسام أجزاء فرعية عليها أسئلة . وما نشر فعلا من هذه الأسئلة يغطى كلا من القسمين الأول وعدد أسئلته ١٢٠ والثانى وعدد أسئلته ١٤٦ سؤالا . وقد تأثر جوليان فى وضع خطته هذه بآخرين من أهمهم

"باسيت" فيما كتبه سنة ١٨٠٨ م عن استخدام الملاحظات الخاصة بالنماذج المختلفة للتربية والتعليم فى البلاد الأجنبية .

وكذلك تأثر بما كتبه بيرشتولد فى مقالته عن توجيه وتقويم استقصاءات الرحالة الوطنيين . ومن المؤكد أن جوليان كان على معرفة جيدة بما كتب فى هاتين المقالتين .

٢ - فيكتور كوزان (١٧٩٢ - ١٨٦٧) :

كان أستاذ فلسفة بجامعة السوربون ومدير مدرسة المعلمين العليا فى فرنسا . كلفته حكومته الفرنسية بدراسة نظام التعليم العام فى بروسيا لكى تستفيد منها فى إصلاح أجهزتها التعليمية . وفى تقريره عام ١٨٣١ وصف كوزان التربية فى بروسيا وصفا مباشرا . وعبر فيه عن إعجابه بجوانب كثيرة منها وبصفة خاصة ما يتعلق منها بطابعها العلمانى وإدارتها المركزية وكفاءة المدارس وفعالية الأجهزة التعليمية فى تحقيق الأهداف القومية . وقد كان لهذا التقرير أثره على الآراء التربوية فى كل من فرنسا وأمريكا وإنجلترا . وقد بنى على أساس تقريره القانون الأساسى المعروف بقانون جيزوت ١٨٣٣ الخاص بتنظيم التعليم الإبتدائى فى فرنسا .

وكان كوزان يعتقد أن عظمة الشعوب لا تتحقق بكونهم غير مقلدين وإنما بتقليد النافع والمفيد لدى الشعوب الأخرى والإستفادة منه مهما كان . وقد عين كوزان وزيرا للتربية فى فرنسا سنة ١٨٤٠ . وكان تقرير كوزان ذا طابع وصفى . وكان من أنصار الإستعارة الثقافية المختارة أو المنتقاة ، مادامت العناصر المستعارة مناسبة ومفيدة للبيئة المنقولة إليها . وقد تمثلت طريقة كوزان فى خطوات رئيسية ثلاث :

١ - دراسة كل ما يمكن تجميعه من المواد المكتوبة عن النظام التعليمى المراد دراسته .

٢ - زيارة نظام التعليم وملاحظته فى بلده على الطبيعة للتحقق من الحقائق التى توصل إليها .

٣ - اقتراح ما يراه مناسبا لنظام تعليمى آخر .

٣ - هوراس مان (١٧٩٦ - ١٨٥٩) :

هو مرب أمريكى طاف بأوربا مدة ستة أشهر زار خلالها إنجلترا وأسكتلندا وأيرلندا وفرنسا وهولندا وألمانيا . وكان أول سكرتير لمجلس التربية فى ولاية ماساشوستس الذى أنشئ سنة ١٨٣٧ وظل يعمل به ١٢ عاما . وكان يكتب تقريرا سنويا إلى السلطة التشريعية للولاية مضمنا إياه بعض المقترحات . وقد ضمن تقريره السابع الذى كتبه سنة ١٨٤٣ بعد قضاء ستة أشهر فى أوربا عدة مقارنات بين هذه الدول من حيث تنظيم المدارس وطرائق التدريس . ودعا إلى عدم صبغ التربية بالصبغة الطائفية ، وزيادة تدخل الولاية فى التعليم . وكان يعتقد أن المشكلات التعليمية الراهنة لها جذورها التاريخية التى توضحها وتشرحها وتلقي الضوء عليها .

ومع هذا كان يؤمن إيمانا شديدا بالمستقبل. ويقول عنه إنه ميدان عملنا. وكان يرى ضرورة تحقيق التقارب الإجتماعى بين الطبقات الغنية والفقييرة فى التعليم بحيث يجمع أولادهم فى مدرسة واحدة .

وقد توج جهاده عندما نجح سنة ١٨٤٠ فى إنشاء أول مدرسة ابتدائية عامة . ولذلك يعتبر « مان » أبا المدرسة العامة الأمريكية . وليس من الغريب أن يصدر أول قانون للتعليم الإلزامى فى أمريكا سنة ١٨٥٢ فى ولاية

ماساشوستس التى ظل سكرتيرا لمجلس التربية بها طيلة ١٢ عاما . وكان ضد التزام المدارس العامة أو تحيزها لمذهب دينى معين دون آخر . وكان يرى ألا تقوم المدارس بتدريس مذهب معين لطائفة معينة دون أخرى . وهو ما سبب له عداوات كثيرة وصراعات عنيفة من رجال الدين والكنيسة . ومن المعروف أن المدارس الأمريكية العامة لا تقوم حاليا بتدريس الدين ولاتدخله ضمن برامجها. وإنما تترك مسئولية تعليم الدين إلى الكنيسة والآباء . وكان لآراء « مان » أثر كبير فى التطبيق التربوى والإصلاحات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية عندما نجح سنة ١٨٤٠ فى إنشاء أول مدرسة ابتدائية عامة كما أشرنا .

وقد عمل « مان » على تطوير إعداد المعلمين وزيادة مدة المدرسة الإبتدائية . واستطاع أن يحصل على تأييد شعبى ومالى متزايد من أجل تحسين المدارس والمعلمين . وفى كتاباته غطى « مان » كل جانب تقريبا من جوانب التربية . وتعتبر كتاباته حديثة حتى فى عصرنا الراهن . وبفضل جهوده تأسست أول مدرسة لإعداد المعلمين « النورمال » فى ولاية ماساشوستس سنة ١٨٢٩ . وامتد أثر جهده الذى لم يهدأ خارج ولايته إلى الولايات الأمريكية الأخرى . بل وامتد تأثيره خارج أمريكا نفسها وإلى شيلى والأرجنتين بالذات من خلال صديقه « سارامينو » .

٤ - هنرى بونارد (١٨١١ - ١٩٠٠)

هو أحد معاصرى هوراس مان وكان أول سكرتير لمجلس التعليم فى ولاية كونيكتيكت الأمريكية سنة ١٨٢٩ ولما يبلغ من العمر ثلاثين عاما . وقد زار أوربا . وكان مثل هوراس مان معجبا بالأفكار التربوية فى بروسيا . وكان أيضا كهوراس مان من أنصار فكرة المدرسة العامة . ومعظم المواد التعليمية التى جمعها من النظم التعليمية الأخرى تاريخية وصفية . وفيما بين

١٨٥٦ و ١٨٨١ كان يقوم بتحرير ونشر المجلة الأمريكية للتربية . وكانت تضم موضوعات عن التربية المقارنة . وقد حاول أن يقدم بيانات إحصائية عن النظم التعليمية المختلفة ، وكذلك بعض المعلومات التاريخية والوصفية ذات الطابع المقارن . وقد تشرب برنارد أفكار بستالونزى ، وعمل على نشرها فى الولايات المتحدة الأمريكية . وأسس أول معهد للمعلمين سنة ١٨٣٩ . وعمل على تحسين إعداد معلمى المرحلة الابتدائية ، وهو يعتبر من دارسى التربية المقارنة المهمين فى القرن التاسع عشر .

٥ - ماثيو أرنولد (١٨٢٢ - ١٨٨٨) :

هو مرب إنجليزى كان يعمل مفتشا لصاحبة الجلالة . وقد كتب أرنولد تقريرا مشهورا بعنوان (المدارس والجامعات فى أوربا) تناول فيه تطوير التعليم الثانوى فى أوربا والتعليم الثانوى والجامعى فى كل من فرنسا وإيطاليا ومدارس سويسرا وتطور مدارس ألمانيا ولاسيما التربية البروسية التى ازدهرت فى القرن التاسع عشر تحت رقابة الدولة وسيطرتها . وفى كتابه (التربية الديمقراطية) عقد مقارنة بين التربية فى فرنسا وإنجلترا . وقام بتسجيل ملاحظاته الدقيقة حول الفروق المتعلقة بشخصية الأمة وطابعها . وقد اتبع فى تقاريره الخاصة بالموضوعات التربوية التى نشرت فى ١٨٩٨ - ١٩١١ وقدم لها السير مايكل سادلر طريقة تفصيلية فى بياناتها عن النظم الأجنبية للتعليم على غرار ما قام به قبل ذلك هنرى برنارد فى مجلداته الواحد والثلاثين من صحيفة التربية الأمريكية .

وقد أعجب كثيرا بما رآه فى أوربا . وكان أرنولد قد وجد فى فرنسا وبروسيا نظما حكومية للتعليم الثانوى والعالى . وكان يعتقد أنهما أرقى من مثيليهما فى بلده . ونادى بضرورة تنظيم التعليم الثانوى فى إنجلترا . وكان

يعتقد أن ذلك سيؤدى بالضرورة إلى ترقى الطبقات المتوسطة فى إنجلترا عن طريق التعليم . وهى نظرة ثاقبة لأرنولد لأهمية دور التعليم فى إحداث الحراك الإجتماعى . وكان - وهو الذى رأى بعينه طبقية التعليم فى إنجلترا - مدركا لمطالب الطبقة المتوسطة . ووجد أن العلاج يتطلب تنظيم نظام التعليم تحت إدارة الدولة من خلال نظام فعال للحكم المحلى .

ويعتبر أرنولد من الرواد المهتمين بالتربية المقارنة فى القرن التاسع عشر فى إنجلترا،وكان لآرائه تأثير كبير على تطور النظرية التربوية وتطبيقاتها فى بلده.

٦ - أوشنسكى (١٨٢٤ - ١٨٧٠) :

هو روسى ابن موظف حكومى . كان أستاذا للقانون ، واضطهد من القيصر بسبب محاضراته عن الإصلاح الإجتماعى . فعمل بالتدريس ثم صار مفتشا . قرأ ما كتبه المصلحون المربون من الأوربيين . وحاول إدخال وتطبيق ما قرأه على المدارس التى يعمل فيها . وتخلصا منه أرسل إلى الخارج لدراسة المؤسسات التعليمية وعمل دراسات تربوية . وقد كتب مقالات عن التربية فى الدول الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية .

ويقول هانز - وهو حجة فى التربية السوفيتية - إن أوشنسكى كان مصلحا ديمقراطيا راديكاليا . واستطاع أن يعقد مقارنات واعية عرضها بدقة وتحديد . وقد اعترف أوشنسكى بالفروق القومية . وأكد عدم إمكانية نقل التقاليد القومية التى تؤثر فى التربية . ولكنه مع هذا إقترح إمكانية نقل أنظمة عقلانية وفكرية من دولة لأخرى . ومن خلال تصنيفاته للنظم التعليمية وتطبيقاتها ومشكلاتها توصل إلى بعض المبادئ العامة ، ومنها قوله بأن أسلم أساس لإصلاح التعليم يتوقف على الرأى العام للشعب .

المرحلة الثانية : مرحلة القوى والعوامل الثقافية

هى المرحلة التى احتلت النصف الأول من القرن العشرين . وقد شهدت هذه الفترة نشاطا كبيرا ، مثل ظهور دائرة المعارف التربوية التى كتبها بول مونرو فى خمسة أجزاء بين عام ١٩١١ و ١٩١٣ ، ودائرة المعارف التى أعدها فوستر واطسون فى أربعة أجزاء بين عام ١٩٢١ و ١٩٢٣ ، والكتاب السنوى للمعهد الدولى فى التربية الذى أصدره كاندل فى الفترة بين ١٩٢٥ ، ١٩٤٤ والكتاب السنوى للتربية الذى بدأه لورد برس سنة ١٩٣٢ .

ويصف هانز هذه المطبوعات بقوله : « ومهما كانت قيمة الأفكار التى تضمنتها هذه المطبوعات عن النظم الأجنبية فإن الهدف الرئيسى منها كان ذا طابع نفعى عملى لإصلاح التعليم » .

ويعتبر السير ما يكل سادلر عادة مؤسس هذه المرحلة ورائدها ، وإن كان قد سبقه ليفازير الفرنسى وتبعه على الطريق كل من فريدريك شنايدر فى ألمانيا وكاندل وأوليخ فى أمريكا وهانز ومالينسون ولاواريز فى إنجلترا وروسللو فى سويسرا . وجميعهم إهتموا بالأسس التربوية والقوى والعوامل الثقافية والإجتماعية التى تستند عليها التربية في الدول المختلفة . وجميع هؤلاء إتجهوا فى تفسير الإختلافات بين الظواهر التربوية إلى الملاحظات الدقيقة المضبوطة داخل النظام المدرسى وخارجه . وكان عملهم مدفوعا بالإتجاهات الإنسانية التحررية . ووجدوا فى التربية أحسن أمل للإنسان . ووجدوا فى التربية المقارنة أعظم الإمكانيات لتحسين المدرسة والمجتمع .

وتحت تأثير هؤلاء إنتقلت التربية المقارنة من مرحلة جمع المعلومات الوصفية إلى المرحلة التحليلية التفسيرية للعوامل المختلفة التى تؤثر فى نظم

التعليم . ويسمى بيريداى هذه المرحلة بمرحلة « التنبؤ » لأن هدف الدراسات المقارنة لم يكن الإستعارة وإنما التنبؤ بمدى إمكانية نجاح نظام التعليم فى بلد ما على أساس ملاحظة الخبرات المشابهة للدول الأخرى . وكان الإهتمام بالدراسات المقارنة في هذه الفترة لحماية الإصلاحات التعليمية والتنبؤ بما يحتمل حدوثه إذا سار الإصلاح فى نفس الإتجاه الذى سار فيه فى دولة أخرى مع مراعاة اختلاف الظروف .

وسنتناول ، بشئ من التفصيل ، الكلام عن كل شخصية من شخصيات هذه المرحلة التى سبقت الإشارة إليها .

ليفازير : (١٨٢٨ - ١٩١١)

وهو عالم إحصائى فرنسى كان له مجهود قيم فى تطوير التربية المقارنة.بل إن مجهوده رغم عدم شهرته قد يفوق كثيرا أعمالا حديثة فى الميدان.ولقد أكد أهمية المعلومات الكمية وتحليل القوى والعوامل الثقافية كمعيارين أساسين للمفارقات التعليمية والتربوية . وله تقرير مشهور قدمه إلى المعهد الدولى للإحصاءات فى دورته فى فينا سنة ١٨٩١ ويعتبر نموذجا لعمله . وقد قدم فيه مسحا لعشر دول أوربية . وفى كل منها قدم تاريخا موجزا للنظام التعليمى ومعلومات عن المدارس وإدارتها وتنظيمها وتمويلها . وأشار إلى مصادر الإحصاءات عن التعليم الابتدائى فى كل دولة . وعمل جداول لها وإن كان من الصعب المقارنة بينها لاختلاف الأساس الذى تقوم عليه من ناحية. ولأنها مقدمة من الحكومة الوطنية من ناحية أخرى .

والجزء الثانى من دراسته يتناول فيه تحليل المعلومات والمشكلات لمناهج البحث فى التربية المقارنة . وقد لفت ليفازير الإهتمام إلي حدود المقارنة

القائمة على الإحصاءات المجموعة بطرق مختلفة من جانب منظمات مختلفة . وقد أكد الصعوبة الناجمة عن اختلاف المعايير والمفاهيم الإحصائية من دولة لأخرى . وقد ساعدته هذه الجداول الإحصائية على ترتيب الدول وفقا لمعايير تربوية . وعندما قارن قائمة الترتيب التى توصل إليها فى نهاية سنة ١٨٨٠ بقائمة أخرى كان قد عملها سنة ١٨٧٣ وجد أن هناك تقدما ملموسا فى كل الدول التى زارها . ولكنه ذكر أن الترتيب لم يختلف أو يتغير خلال فترة عقدين من الزمان . وقد جاء فى ترتيبه الدول الإسكندنافية فى المقدمة يليها مباشرة ألمانيا وسويسرا . أما الدول المنخفضة فى الترتيب فكانت فرنسا وبلجيكا إذ كانت فى المقام الثالث . وقد حاول ليفازير أن يربط بين المفارقات التربوية وبين القوى والعوامل القومية . واختبر أولا العلاقة الإحصائية بين الطابع الدينى للدولة وما تقدمه من تعليم إبتدائى . وكانت العلاقة التى توصل إليها أن الديانة البروتستانتية واليهودية ترتبط بمستوى عال من الإلتحاق المدرسى ، والديانة الكاثيوليكية والأرثوذكسية اليونانية والإسلام ترتبط بأرقام منخفضة بدرجة كبيرة . وربما كانت مثل هذه المقارنات الزائفة أساس ما أشيع من أفكار خاطئة عن انخفاض التعليم فى المجتمع الإسلامى ، وأن الدين مسئول عن تخلف المسلمين . وهو رأى ردده هانز فيما بعد أيضا . وعلى كل حال فقد أشار ليفازير إلى أن الدين ليس هو العامل الوحيد المؤثر . ولذلك نجده ينتقل إلى دراسة العلاقة بين العنصر أو السلالة والمناخ من ناحية والتعليم الابتدائى من ناحية أخرى . وقد وجد أن كل الدول الأوربية شمال الألب باستثناء روسيا كانت فيها نسبة عدد التلاميذ إلى السكان تزيد عن ١ : ٧ مثلها مثل الدول الأمريكية الواقعة على نفس المسافة التى تقع عليها دول وسط أوربا بالنسبة لخط الاستواء . وأشار إلى أن دول أمريكا اللاتينية وهى دول كان من الممكن أن تكون على درجة من النمو السياسى مماثلة لدول الشمال

كانت نسبها التربوية منخفضة ، وقد أرجع هذا الإنخفاض إلى المناخ . أما بالنسبة للسويد وفنلندا فقد ذهب إلى أنها دول تغلبت على الظروف المناخية غير المواتية بفضل التأثير الفعال للعامل الدينى . وفى تناوله لعامل الجنس أو العنصر أو السلالة كعامل تفسيرى وجد ليفازير أن الشعوب المسماة بالتيوتوثية يبدو أنها بصفة عامة أكثر الشعوب تقدما فى التعليم الإبتدائى . وقد أشار إلى أن عامل الجنس أو السلالة يمكن أيضا أن يفسر السيادة النسبية للأقليم الشمالى الشرقى فى فرنسا على المناطق الأخرى .

وقد أشار ليفازير أيضا إلى العامل السياسى كعامل مؤثر على التعليم فى الشعوب المختلفة . ومع تثبيت عاملى الجنس والدين وجد أن الدول الديمقراطية أظهرت إهتماما أكثر بالتعليم العام إذا ما قورنت بالدول الإستبدادية . وفى رأيه أن العامل السياسى يمكن أن يكون سلبيا فى وجود عوامل أخرى قوية . وضرب لذلك مثلا بالسويد كبلد قامت الملكية المطلقة فيها بالعمل على نشر التعليم العام تحت تأثير العامل الدينى . ومن ناحية أخرى أشار إلى جمهوريات أمريكا تحت الإستوائية كمثال على الدول التى تشترك فيها عدة عوامل منها المناخ والجنس وعلم الإستقرار السياسى والمؤسسات الإجتماعية فى إعاقة النمو التربوى بها . ويعترف ليفازير بأن أى عامل من هذه يالعوامل لايعمل بمفرده مستقلا عن العوامل الأخرى . فكل العوامل التى أشار إليها عوامل دينامية حية سواء فى علاقتها مع بعضها البعض أو فى علاقتها مع التطور التعليمى . وربما كان لليفازير تأثير على هانز الذى سنجد لديه تطويرا كبيرا لفكرة العوامل كما سنرى فيما بعد .

السير مايكل سادلر : (١٨٦١ - ١٩٤٣)

هو مرب إنجليزى كان يؤمن بأن النظم القومية للتعليم لها طابعها

الخاص ولا يمكن نقلها من مكان لآخر ، وفى ذلك يقول سادلر إقتباسه المشهور :

« ينبغى عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة فى داخلها . بل إنها تتحكم فيها وتفسرها . إننا لا نستطيع أن نجول بين النظم التعليمية فى العالم كطفل يلهو فى حديقة غناء ويقطف زهرة من هنا وورقة من هناك ثم نتوقع بعد ذلك أننا إذا غرسنا ماجمعناه فى تربة بلادنا نحصل على نبات حى. إن نظام التعليم القومى شئ حى وهو ثمرة النضال الذى غمره النسيان » .

لقد اعتقد سادلر بأن عظمة النظم التعليمية تتمثل فى روحها الحية وطابعها المتميز ، وكان عمله استمرارا لعمل ماثيو أرنولد . فقد قامت وزارة التربية فى انجلترا سنة ١٨٩٥ بإنشاء إدارة للتقارير والبحوث الخاصة وعين سادلر مديرا لها . وأصدرت هذه الإدارة عدة تقارير عن التربية فى بعض البلاد الأوربية . ثم حدث أن تحول الإهتمام فى إنجلترا نحو دراسة نظم التعليم فى دول الكومنولث أو الدول ذات الإقتصاد المشترك . وكتب تقريرا عن التعليم فى هذه البلاد منها كندا وأستراليا وجزر الهند الغربية وسيلان ومالطة . وظهر كذلك مجلدان عظيمان عن التربية فى الولايات المتحدة الأمريكية كتب سادلر فى أحدهما مقالين : أحدهما يقارن فيه المثل والأهداف التربوية فى كل من ألمانيا وأمريكا والثانية عن تعليم الزنوج فى أمريكا .

ويعتبر سادلر من الشخصيات البارزة فى التربية المقارنة فى هذه الفترة. وتكمن عظمته فى أنه أضاف البعد الإجتماعى إلى جانب البعد التاريخى الذى أشار إليه من سبقه من الرواد الأوائل من دارسى التربية المقارنة.

وقد ظلت معظم الدراسات فى التربية المقارنة طيلة النصف الأول من القرن العشرين تسير على غرار ما رسمه سادلر مما يدل على تأثيره العميق على دارسى التربية المقارنة طيلة هذه الفترة .

٣ - فريدريك شنايدر :

كان مدير معهد التربية المقارنة بسالزبورج . وهو أحد رواد التربية المقارنة الناطقين بالألمانية . وقد بدأ كتاباته فى التربية المقارنة بكولونيا سنة ١٩٣٠ بتحرير المجلة الدولية للتربية فى أربع لغات .

وفى آخر كتاب له بالألمانية وهو الذى نشر سنة ١٩٤٧ . تناول بشكل منظم الجوانب المختلفة للتربية المقارنة . وقد اتبع المنهج التاريخى فى معالجته للمشكلات التربوية فى كثير من البلاد . وقسم مادته العلمية تبعا للعوامل التى أثرت فى نظرية التربية وتطبيقاتها إلى ما يأتى : شخصية الأمة والموقع الجغرافى والثقافة والعلوم والفلسفة والحياة الإقتصادية والسياسية والدين والتاريخ والمؤثرات الأجنبية والتطور الطبيعى للممارسات التربوية .

ويعتبر شنايدر من الشخصيات البارزة فى ميدان التربية المقارنة فى القرن العشرين . وتعتبر كتاباته من الكتابات الهامة المقارنة لإعتمادها على مادة علمية غنية سواء كانت تاريخية أم ميدانية .

ويقول شنايدر إن أهم ميزة للتربية المقارنة هى استخدام الطريقة المقارنة، فكل موضوع فى ميدان التربية سواء كان نظرية تربوية أو نظاما تعليميا يمكن أن يبحث بالطريقة المقارنة . وهى الطريقة التى توضح الحقائق وأوجه الاختلاف بين ظاهرتين أو أكثر . ويشير شنايدر إلى ضرورة وجود عوامل

مشتركة بين الظواهر موضوع المقارنة لأنه لايجوز مقارنة ظواهر تتباين تباينا تاما .

٤ - إسحاق كاندل : (١٨٨١ - ١٩٦٥)

وهو من أشهر رجال التربية المقارنة . ولد فى رومانيا سنة ١٨٨١ . وهو يهودى الأصل . وتعلم فى إنجلترا فى جامعة مانشستر ثم انتقل إلى العمل فى أمريكا . وفيما بين عام ١٩٢٤ و ١٩٤٤ كان يعمل محررا للكتاب السنوى فى التربية الذى كان ينشره المعهد الدولى . وكان كاندل فى نفس الوقت أستاذا بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا . واستقال من هذه الوظيفة الأخيرة سنة ١٩٤٦ . وحتى وفاته سنة ١٩٦٥ نشر العديد من الكتب والمقالات التى أغنت ميدان التربية المقارنة وأصبحت من مصادرها الهامة . وكان كاندل يرى أن وظيفة التربية المقارنة ليست المفاضلة بين النظم التعليمية أو تحديد أيها أحسن . إن القيمة الحقيقية للتربية المقارنة هى إغناء وإخصاب أفكارنا وتفكيرنا .

وكان كاندل لايكتفى بالوصف وإنما بالتفسير والشرح . وكان يهتم بشرح العوامل التى تسبب حدوث ظاهرة تعليمية ما ، أو خصائص تربوية معينة . وقد نظر كاندل إلى الثقافات التى درسها من منظور تاريخى وحاول أن يؤكد الطابع القومى لكل منها .

وقد أشار كاندل إلى ما أحس به بصورة متزايدة بأن مناهج التربية المقارنة فى حاجة إلى تطوير . وأشار إلى ما يفهم منه أنه لاتوجد طريقة علمية أحسن وأجدى من الطريقة التى استخدمها . وذكر أن أولئك الذين يهتمون بالبحث عن طرق أحسن ومناهج أفضل للتربية المقارنة هم فى الواقع

مهتمون بإرساء المكانة المحترمة للتربية المقارنة كعلم أكاديمي أكثر من اهتمامهم بالوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة من التربية المقارنة .

وقد أكد كاندل فى منهجه المقارن أن هناك قوى معينة سياسية وإجتماعية وثقافية تحدد طابع النظم القومية للتعليم . وكان اهتمامه منصبا على تحليل الأسباب المسئولة عن تحديد هذه النظم . وقد ردد بصورة أخرى العبارة المشهورة لسادلر : إن ما يحدث خارج المدرسة يحدد ما يحدث بداخلها بل قد يكون أهم منه .

وكان كاندل مهتما بدراسة أوجه الاختلاف بين النظم التعليمية واختلافها فى تناولها للمشكلات التعليمية والحلول التى تتبعها لمعالجتها . لكنه فى نفس الوقت كان يهدف من وراء ذلك إلى اكتشاف المبادئ التى تتحكم فى النظم القومية للتعليم .

وقد أشار كازامياس وماسيلاس فى كتابهما « التقليد والتغير فى التربية » إلى أن منهج « كاندل » المقارن يتميز بثلاثة أسس رئيسية :

الأساس الأول : هو أساس وصفى وهو نقطة أساسية فى منهج كاندل لأن توافر المعلومات شرط ضرورى لإصدار الأحكام وعقد المقارنات . وقد اتبع كل دارسى التربية المقارنة هذا الأساس الذى تميز به منهج كاندل .

الأساس الثانى : هو الأساس التاريخى الوظيفى . فالحقائق وحدها ليست كافية وإنما يجب أن نبحث عن الأسباب المسئولة عن إيجادها لتفسير هـذه الحقـائق . ولذلك تصبح الجذور التاريخية مهمة لإلقاء الضوء

عليها.ويجب أن يتحدد استخدام العرض التاريخى بأن تكون وظيفته الشرح والتفسير .

الأساس الثالث : هو الأساس النفعى العام لأن كاندل كان مهتما بدرجة كبيرة بتطوير التربية فى جميع أنحاء العالم . ولذلك كان يستهدف منهجه خدمة التربية فى أى بقعة من بقاع الأرض . وقد أدى ذلك إلى أن كاندل كان يتبنى مجموعة من القيم مثل اعتقاده بأن النظم الديمقراطية للتربية أحسن من غيرها وأن المركزية سيئة وأن التربية يجب أن تستهدف النمو الكامل لشخصية الفرد والإيمان بالتقدم والمسئولية الفردية .

ويقول كاندل إن منهج التربية المقارنة يتحدد بالغرض المنشود من الدراسة . فإذا كان الهدف هو معرفة شئ عن نظام تعليمى فإن الوصف بدون شرح أو توضيح قد يكون كافيا . ولكن مثل هذا الوصف من وجهة النظر المقارنة يكون محدودا لكنه خطوة رئيسية أولية فى طريقة الدراسة . إن من الضرورى على دارس أى نظام تعليمى أن يتعمق فى البحث . ووظيفته أن يدرس القوى التى تحدد هذا النظام وما هى الأسباب المسئولة عن أوجه الشبه والإختلاف فى نظامين تعليميين أو أكثر ؟ وكيف يتناول النظام التعليمى حل المشكلات التى تواجه نظما تعليمية أخرى ؟ وهكذا . ومثل هذه الأمثلة لن يجد إجابة لها من مجرد المعلومات التى تصف النظام التعليمى الذى يدرسه .
بل ولن يتذوق ما هو أطيب نتاج للدراسة المقارنة ونعنى به القدرة على تحليل نظامه التعليمى وإضافة شئ جديد إلى الفلسفة التى يستند عليها . وقد حدد كاندل مجموعة من العوامل هى القومية والأيديولوجية السياسية والتطور التاريخى كعوامل مؤثرة في النظم التعليمية .

وقد كان لمنهج كاندل تأثير كبير على دارسى التربية المقارنة والباحثين فيها واتبعه كثيرون منهم هانز وغيره . ومع هذا فإن كازمياس وزميله يعتقدان أن هناك إنتقادات يمكن أن توجه إلى منهج كاندل ، من أهمها أن كاندل أهمل كلية نتائج العلوم الإجتماعية بتعليقه أهمية كبرى على الدور الذى تلعبه الدول في التربية . ذلك لأن تربية الأطفال هى ظاهرة أكثر تعقيدا من ذلك .

والنقد الثانى الذى يوجه إلى كاندل هو تعميماته عن الطابع القومى ، مثل تعميمه بأن الرجل الفرنسى هو رجل الأفكار . وربما كان هذا ليس صحيحا دائما . ولايستند كاندل إلى أدلة كافية لتدعيم تعميماته . ثم ان ربطه بين الطابع القومى وبعض الخصائص التربوية فى بلد معين أمر موضع تساؤل كبير عن مدى صحته . ومع تقديرنا الكامل لأهمية الدور الذى لعبه كاندل فى التربية المقارنة فإنه يجب ألا ننساق وراء المبالغات التى تخفى وراءها التعصب الدينى لبعض دارسى التربية المقارنة من أمثال نوح وإكستاين فى تلقيبه بـ « أبى التربية المقارنة » .

٥ - نيقولا هانز : (١٨٨٨ - ١٩٦٩)

هو أحد رواد التربية المقارنة ولد سنة ١٨٨٨ . ويعتبر تابعا لكاندل وأحد العارفين بالتربية السوفيتية التى كتب عنها الشئ الكثير . فقد كان هو نفسه من أصل روسى وعمل بالتربية والتعليم هناك . وقد اعترف هانز بأنه مدين لكاندل الذى أكد أهمية المنهج التاريخى فى التربية المقارنة ، مع أن كاندل لم يصل فى تحليل العوامل التى توصل إليها بنفس التفصيل الذي نجده لدى هانز . وقد إعترف هانز أيضا بأنه مدين لشنايدر الذى تناول دراسة التربية المقارنة على أساس العوامل المؤثرة . وقد إعتبر هانز أن الخطوات الرئيسية للتربية المقارنة تتمثل فى دراسة كل نظام قومى للتعليم على حدة فى

إطاره التاريخى وارتباطه الوثيق بالطابع القومى والثقافة القومية ، وكذلك جمع المعلومات عن النظم القائمة للتعليم فى الدول المختلفة . بيد أن هانز أثار إعتراضه على جمع البيانات الإحصائية على أساس اختلاف معايير جمع هذه البيانات فى الدول المختلفة واختلاف المصطلحات والتصنيفات وطريقة جمع الإحصائيات من الدول . وتتركز نظرية هانز حول نقطة هامة هى أن النظم القومية للتعليم تمثل التعبير الخارجى للنمط القومى وشخصية الأمة ، شأنها فى ذلك شأن الدساتير القومية والآداب والفنون . بمعنى أنها تكشف عن شئ مميز للشعب الذى نبتت فيه . ولتفسير الأسباب فى وجود النظم التعليمية بالنحو الذى هى عليه كان من الضرورى تحليل العوامل المسئولة من الناحية التاريخية عن خلق أمم مختلفة وإحداث الفروق بين الشعوب ونظمها التعليمية. ومن ثم كان علينا أن نسعى لتحديد الأسس التى ترتكز عليها النظم القومية للتعليم .

وقد أشار هانز إلى العوامل التى تعمل على تكوين الأمة المثالية ربما بتأثير من فكرة هيجل عن الأمة التى اعتبر أن أحسن نموذج لها هو أن تكون من قومية واحدة . وقد حدد هانز (Hans : p. 9) خمسة عوامل لهذه الأمة المثالية هى :

(١) وحدة الجنس . (٢) وحدة الدين .
(٣) وحدة اللغة . (٤) وحدة الأرض .
(٥) السيادة السياسية .

وقد ذهب هانز إلى أن نقص أحد هذه العوامل لا يترتب عليه خطر أو تهديد للوحدة القومية . بلجيكا مثلا بها لغتان قوميتان هما الفرنسية والفلمنكية، وسويسرا يفتقر شعبها إلى وحدة اللغة والدين معا .

إن شخصية الأمة هى نتيجة تفاعل العوامل التاريخية والجغرافية والدينية واللغوية والسلالية . ولابد للنظم القومية للتعليم أن تتأثر بهذه العوامل . ولابد لها أيضا أن تمتد بجذورها إلى الماضى السحيق حتى ولو كانت هذه النظم وليدة حكومات ثورية أقامتها عن قصدر لتطوير وإصلاح النمط الموروث للأمة أو الشعب . ذلك لأن تراث الماضى للشعوب يصعب التغلب أو القضاء عليه بسرعة . بل إن أشد الحركات الثورية عنفا كان عليها أن تكيف مبادئها وأفكارها الجديدة للظروف التاريخية والحضارية القائمة . وعلى هذا فإن النظم القومية للتعليم تضرب بجذورها فى أغوار الماضى البعيد وتصل ذلك بالحاضر والمستقبل معا .

ويعتقد هانز أن ماضى النظم القومية قد تشكل فى الغالب نتيجة عوامل مشتركة بين كثير من الأمم . لذلك فإن مشكلات التربية فى البلاد المختلفة متماثلة.كما أن المبادئ التى توجه حلولها يمكن مقارنتها بل وتوحيدها. ويقول هانز إن الدراسة التحليلية لهذه العوامل من الناحية التاريخية ومقارنة الحلول المستخدمة لمواجهة المشكلات الناجمة هى الهدف الرئيسى للتربية المقارنة. وإن تطبيق نتائج هذه الدراسات خارج مجال التربية المقارنة بمعناها الصحيح يقع من الناحية النظرية فى نطاق فلسفة التربية كما يقع من الناحية العملية فى نطاق إدارة وتنظيم التعليم .

وقد توصل هانز فى النهاية إلى ثلاث مجموعات من العوامل كان لها دور فى تحديد نظم التربية والتعليم التى درسها . هذه العوامل هى :

(أ) العوامل الطبيعية وتشمل: الجنس واللغة والبيئة بمناخها وإقتصادياتها.

(ب) العوامل الدينية وتشمل : الكاثوليكية والإنجليكانية والبيوريتانية .

(جـ) العوامل العلمانية وتشمل : الإنسانية والاشتراكية والقومية .

وقد حاول هانز ، كما فعل كاندل من قبل ، البحث عن الأسباب التى تفسر الظواهر التعليمية . ومع أن منهج هانز هو منهج تحليلى شامل إلا أن هناك بعض النقد الذى وجه إليه . فهولمز مثلا يعتبر هانز من أتباع المدرسة الوصفية التى أسسها كاندل وشنايدر . بيد أن هانز فى نظر هولمز لم يكن مجرد شارح وصفى وإنما كان يبحث عن الأسباب والعوامل المسئولة . وكان اهتمامه بتأثير قوة الأفكار أكثر من اهتمامه بالإحصاءات . ويقول سيريجليانو (Cirigliano : p. 18) إن العوامل التى شرحها هانز تبين لنا لماذا، لكنها لاتقول لنا بالضبط كم أو مدى هذا التأثير . بمعنى أن هذه العوامل لاتقيس وإنما يمكن أن تشرح أى شئ . لكن هذا لايقلل من الأهمية العلمية لهانز والمكانة المرموقة التى يمثلها فى ميدان التربية المقارنة .

٦ - **روبرت أوليخ : Ulich**

هو ألمانى الأصل ولد سنة ١٨٩٠ . وذهب إلى أمريكا سنة ١٩٣٤ ليعمل أستاذا للتربية فى جامعة هارفارد . وهو من المتحمسين للميزات العظيمة لنظام التعليم الأمريكى وضرورة تحسينه باهتمامه بالجانب العقلى للعملية التربوية . وهو يتشابه مع المربى الأمريكى هتشنسن فى كثير من الأمور والأفكار .

وكان أوليخ مهتما بالجانب التاريخى فى الدراسة المقارنة . وقد اعتبر أن دراسة التربية هى دراسة للإنسان فى محاولات لتحسين ظروف معيشته ومواجهة التغيرات المستمرة الإجتماعية والإقتصادية والسياسية التى تهدده أو قد تعرض حياته للأخطار .

ويعتقد أوليخ أنه لابد من توافر عناصر مشتركة بين الأشياء موضوع المقارنة حتى يمكن التوصل إلي مقارنات صحيحة . ومن هنا اقتصر أوليخ فى مقارناته على الدول التى توجد بينها أرضية ثقافية مشتركة . وقد اعتبر العوامل التاريخية قوى فوق طبيعية شكلت الصورة العامة للتعليم . واعتبر الثقافة القومية بمثابة الممر الذى يجب على هذه الدول أن تعبره . ومن هنا كان إيمانه بأهمية العوامل التاريخية كأساس للمقارنة .

٧ - فرنون مالينسون : Mallinson

كان أستاذ التربية المقارنة بجامعة ريدنج بإنجلترا . وهو عالم لغات ماهر كتب مؤلفات عدة عن علم النفس وتدريس اللغات الحديثة وعن التربية المقارنة . ويعتبر مالينسون من العارفين جيدا بالتربية فى أوربا الغربية ولاسيما بلجيكا ، بالإضافة إلى الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد السوفيتى سابقا . ويعتبر مالينسون من أتباع مدرسة كاندل وهانز وشنايدر . وهو يولى اهتماما كبيرا للتفصيلات التاريخية . ويهتم أيضا فى تفسير الحركات التى تلقى الضوء على التربية . فهو يرى مثلا التربية على ما يبدو فى ضوء حركات عامة علي مدى زمنى كبير كتفسيره للقرن التاسع عشر ، وهو قرن الثورة الصناعية وما ترتب عليها من خلق الحاجة إلى أفراد متعلمين . ويتميز منهج مالينسون أيضا بأنه يتناول التطورات الحديثة للبلد الذى يدرسه كما حدث فى طبعة كتاب الثانية عندما أضاف الإصلاحات التعليمية فى كل من فرنسا والإتحاد السوفيتى . على أن لب منهجه يتمركز حول فكرته عن « النمط القومى » وتأثيرها على تشكيل الطابع القومى للتعليم . ويقول مالينسون إن هناك إتفاقا على أن الهدف من التربية هو إعداد المواطن للحياة الديمقراطية . بيد أن هذا المفهوم يختلف من بلد إلى بلد . لأن كل بلد تفسره

بما يساعدها على بناء نمطها القومى . ويرى مالينسون أن شخصية الأمة أو نمطها القومى هو الذى يشكل آمالها وأهدافها ومؤسساتها الإجتماعية والسياسية والثقافية . ويدلل مالينسون على وجهة نظره بأمثلة كثيرة من الشعب البلجيكى . ويقابل بين النمط القومى الألمانى والإيطالى مشيرا إلى أنه السبب وراء النجاح الذى حققه هتلر والفشل الذي منى به موسولينى . ولكن ماذا يقصد مالينسون بالطابع أو النمط القومى ؟ للإجابة على هذا السؤال يجب أن نذكر أربعة مكونات أساسية هى الوراثة والبيئة والتراث الإجتماعى والتربية . ومن الواضح أنه بهذا يتشابه مع هانز بدرجة كبيرة . ويرى مالينسون أنه من الممكن حدوث تغيير بطئ فى الطابع القومى نتيجة عدة عوامل من أهمها :

١ - منافسة المجموعات الأكثر تقدمية ، ومن ثم الصراع من أجل البقاء القومى .
٢ - الإكتشافات العلمية .
٣ - تقديم معتقدات جديدة وتقبلها تدريجيا .
٤ - التربية بمالها من تأثير غير مباشر من حيث إنها تعمل وتؤثر على النوعية الفعلية للمجموعة .

بيد أنه يرى أن مثل هذا التغير يحدث ببطء . بل إنه يحذر أن محاولة إستخدام التربية عمدا لتغيير الإطار الثقافى القائم الذى يخدمه النظام التربوى محكوم عليها بالفشل مالم يكن هذا التغيير بطيئا تدريجيا ومتمشيا مع النمط القومى . وهو يشير إلى حذر الفرنسيين من الإصلاحات التربوية . وأن هذا الحذر ضرورى ليجعل التغيير متمشيا مع الآمال القومية . وكذلك فإن النجاح الذى حققه الشيوعيون فى كل من الإتحاد السوفيتى سابقا والصين يعزى

إلى اتباعهم لسياسة طويلة المدى واعتبارهم للأوجه المختلفة للنمط القومى .
وعلى هذا فإن مالينسون يرى أن التربية لاتحدث التغيير المنشود إلا على مدى
طويل من الزمن (Mallinson. pp. 1-9).

٣٧ - جوزيف لاواريز : Lauwerys

شغل كرسى أستاذ التربية المقارنة فى جامعة لندن منذ سنة ١٩٤٧
حتى سنة ١٩٧٠ عندما اعتزل عمله فى انجلترا . ورحل ليعمل مديرا لمعهد
التربية فى هاليفاكس فى كندا . وهو معاصر لكل من هانز ومالينسون .
وكان يؤمن بأن على رجال التربية أن يعملوا على تنمية التفاهم العالمى .

وقد لعب دورا هاما فى إثارة التفكير فى التربية المقارنة . وأشار إلى
الحاجة إلى جمع مادة دقيقة على المستوى العالمى من أجل تسهيل المقارنة .
وقد عبر عن عدم رضائه عن مفهوم الطابع أو النمط القومى لكنه أشار إلى
إمكانية تحديد مجموعة من التقاليد القومية نابعة من الإتجاه الفلسفى للشعب .

وهو يعتقد أن منهج « النمط القومى » له قيمة فى الكشف عن
الحقائق والتفسير على الرغم من أن هذا المنهج فيه نقاط ضعف من الناحية
النظرية . وهو يعتقد أنه من الممكن خفض العناصر المكونة أو التى يجب
أخذها فى الإعتبار . ويرى لاواريز أن الطريقة أو الأسلوب الأكثر مناسبة هو
أسلوب التقاليد الفلسفية مادام معظم دارسى التربية المقارنة قد استخدموا
بصورة ما المنهج الفلسفى .

وقد أكد لاواريز الدور الذى لعبته القومية فى تقديم الخدمات التربوية
والتعليمية على نطاق واسع . وأشار أيضا إلى عوامل أخرى عالمية مثل
التجارة والتصنيع ، وهو ما يعكس تحمسه لفكرة الدولية . وهو يؤمن بأهمية

إتجاه المجتمع نحو التربية . وهو يرى أن هناك أنماطا قومية فى الفلسفة أو أساليب مختلف للجدل الفلسفى مثل البراجماتية الأمريكية والمثالية الألمانية والعقلانية الفرنسية والتجريبية الإنجليزية والمادية الجدلية للإتحاد السوفيتى (سابقا) . وهو يعتقد أن التوصل إلى الألوان الفكرية السائدة فى الثقافة يمكن أن يربط بينها وبين كل جانب من التنظيم التربوى فى تلك الثقافة ، بما فى ذلك نوع المناهج المدرسية وتنظيمات المدارس وطرق التدريس المستخدمة. ومثل هذا المنهج كما يعتقد لاواريز يؤدى إلى المقارنة التى لها معنى ويؤدى أيضا للتنبؤ بما يمكن أن يحدث فى المستقبل تبعا لطريقة الشعب فى التفكير ومن ثم طريقة عمله للأشياء (Lauwerys. pp 281 - 289.). ويتميز المنهج الفلسفى للواريز عن منهج النمط القومى بأنه أكثر تحديدا لإقتصاره على عنصر رئيسى واحد هو الإيدولوجيا ، بدلا من عدة عناصر مكونة لمنهج النمط القومى، ويتميز أيضا بأنه أكثر وضوحا .

وقد تتلمذ كاتب هذه السطور على يد لاواريز فى دراسته العليا عندما كان يدرس للدكتوراه فى جامعة لندن . وكان لاواريز أستاذه المشرف عليه . وكان سيمنار الدراسات العليا يضم آنذاك إلى جانب لاواريز كلا من هانز فى آخر ايامه وكنج وهولمز وكلهم من نجوم التربية المقارنة اللامعين .

المرحلة الثالثة : مرحلة المنهجية العلمية

تتميز هذه المرحلة بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجى علمى واستخدام الأسلوب العلمى ومناهجه فى الدراسات المقارنة . ويعتبر آرثر موهلمان رائد هذه المرحلة ، وتبعه كل من جورج بيريداى فى أمريكا وبرايان هولمز وإدموند كنج فى إنجلترا .وسنتناول الكلام عن كل منهم بشئ من التفصيل.

ا - آرثر موهلمان Moehlman - المجالات الثقافية والإطار

النظور :

هو أستاذ التاريخ والفلسفة والتربية المقارنة بجامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية ، وله مؤلفات فى التربية المقارنة والنظم التعليمية منها التربية المقارنة (١٩٥٢) والنظم التعليمية المقارنة (١٩٦٣) .

ويتركز اهتمام موهلمان حول تصنيفه للمشكلات التعليمية وتحليل النظم التعليمية على أساس إطار أو نموذج نظرى .

ويرى موهلمان أن فهم النظم التعليمية يتطلب تعاون علماء كثيرين فى مجالات متعددة مترابطة بعضها ببعض . وهذا التعاون فى نظره مطلوب لمساعدة باحث التربية المقارنة فى بحوثه وتحليل المشكلات التعليمية الرئيسية للنظم المختلفة .

وهو يعتقد أن أى نظام تعليمى هو نسيج مركب يمتد بجذوره إلى الثقافة المتأصلة لشعبه . ومن ثم كان على باحث التربية المقارنة أن يستخدم كلا من الطريقة الثقافية وطريقة الموضوعات . ويقصد بالطريقة الثقافية دراسة المجتمع الذى نشأ فيه النظام التعليمى من حيث إن هذا النظام هو وليد المجتمع بثقافته الأصلية . ويقصد بطريقة الموضوعات دراسة الموضوعات والمشكلات التى تتصل بالنظام التعليمى .

ويؤكد موهلمان أن على دارس التربية المقارنة أن يتخذ لنفسه إطارا نظريا يستخدمه فى دراسته وتحليله للنظام التعليمى . وأن مثل هذا الإطار ينبغى أن يكون مناسبا للتحليل المنظم للإتجاهات المعاصرة للنظام وللعوامل البعيدة المدى كالتكنولوجيا والعلوم والعوامل الإقتصادية والفنية . وهو يرى أن مثل هذا الإطار المزدوج يساعد على عمل موازنة بين الأدلة والبراهين

التجريبية الحالية وبين التأثير المستمر للقيم الثقافية .

ويخلص موهلمان من ذلك إلى الإشارة إلى الحاجة إلي ما سماه بقانون الشكل أو التركيب Law of Form or Morphology الذى يساعدنا على دراسة التربية فى شكلها الراهن بل وفى تطورها التاريخى (Moehlman : pp. 1-9).
وهو يقتبس على سبيل المثال (النموذج التركيبى) . لهرسكوفيتش Herskovits الذى يتضمن العناصر التالية :

(أ) الثقافة المادية ومظاهرها التكنولوجية .
(ب) المؤسسات الإجتماعية ، وتشمل المظمات الإجتماعية والتربية والتركيب السياسى .
(جـ) الفرد والكون ويشمل المعتقدات والمقدسات .
(د) الفنون الجمالية وتشمل الفنون الشعبية والزخرفية والموسيقى والرقص .
(هـ) اللغة .

ويرى موهلمان أن أحسن إطار نموذجى مرغوب فيه يتمثل فى تجميع هذه العناصر الوثيقة ذات المدى البعيد ، والتى تمثل حركة البشرية فى دورتها الزمانية والمكانية وعملية تطبيعها الثقافى المستمرة .

وهو يرى أن مثل هذا الإطار يسمح بالتحليل المنظم للنظم التعليمية لامجرد وصفها . وهو يعتقد أن أعظم ما يجنيه الإنسان فى التربية المقارنة هو اكتشاف النظم التعليمية فى مختلف الثقافات .

ويبدو أن ما يقدمه لنا موهلمان على أنه إطار نظرى ليس أكثر من مجرد تصنيف أو توصيف لمجموعة من العوامل التى قد تبدو أحيانا أنها غير مرتبطة . وإلى جانب هذا فإنه من الصعب تطبيق مثل هذا الإطار فى الواقع .

وهناك فائدة قليلة عندما نقتصر على تصنيف المشكلات فى قائمة تضم مجموعة من العوامل المرتبطة بعيدة المدى .

ولكن على الرغم من هذه الإنتقادات فإن موهلمان يعتبر رائد المدرسة المعاصرة للتربية المقارنة « المدرسة المنهجية » . وهو بهذا يختلف عن كاندل وهانز ومالينسون ولاواريز . إذ أنه خلافا لهم ركز على ضرورة إستخدام الإطار النظرى من أجل الدراسة العلمية المقارنة للنظم التعليمية . وهى الفكرة الأساسية التى ترتكز عليها دراسة التربية المقارنة فى مرحلتها الراهنة ، وهو بهذا يكون قد خطا بالتربية المقارنة خطوة إلى الأمام لجعل منهجها أكثر جدية وفعالية .

٣ - جورج بيريداى : منهج الخطوات الأربع :

ولد بيريداى من أصل بولندى سنة ١٩٢٠ . وحارب مع القوات البولندية التى كانت موجودة فى بريطانيا فى الحرب العالمية الثانية . وقد درس التاريخ فى جامعة إكسفورد بإنجلترا . وحصل على الدكتوراه في الفلسفة من جامعة هارفارد . وهو يعمل أستاذا للتربية المقارنة فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك . ويحاضر في جامعتى موسكو وطوكيو . وله مؤلفات عدة فى التربية المقارنة . وفى كتابه : « الطريقة المقارنة فى التربية» (١٩٦٤) عبر عن رأيه فى أغراض التربية المقارنة والطريقة التى تدرس بها .

ويرى بيريداى كما سبق أن أشرنا أن ميدان التربية المقارنة يقسم إلى نوعين :

(أ) الدراسات المجالية أو المنطقية . Area Studies

(ب) الدراسات المقارنة . Comparative Studies

الدراسات المجالية :

يقصد بها دراسة منطقة صغيرة . وقد تتسع لتشمل قارة بأكملها . وهى تكون المتطلبات الأساسية الأولية التى لاغنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة . وهذه الدراسات مهمتها تدريب العاملين فى التربية المقارنة وإعداد الباحثين فيها . وهنا يجب أن نذكر أنه لابد أن يتوافر لهؤلاء الباحثين ثلاثة أمور .

١ - معرفة لغة المنطقة التى يدرسونها . وربما يمكن الإستعاضة عن ذلك بمترجم أو كتب مترجمة ولكنها بدائل لاتقل فى أهميتها وفاعليتها عن معرفة اللغة نفسها .

٢ - الإقامة فى المنطقة موضوع الدراسة . وربما يمكن الإستعاضة عن ذلك بما يتوافر من مواد مكتوبة لكنها لا تدانى الأولى فى فاعليتها .

٣ - الملاحظة المستمرة للنظام مع مراعاة التحكم فى التعصب أو التحيز الثقافى للباحث . وعليه أن يتسم بالحياد والموضوعية فى ملاحظاته .

الدراسات المقارنة :

تعنى ببلاد كثيرة ومناطق متعددة . ويقول بيريداى إنه يمكن تقسيم كلا النوعين من الدراسات المجالية والدراسات المقارنة إلي أجزاء أو أقسام أخرى . ومن الواضح تداخل كلا النوعين من الدراسة بحيث يصعب وضع خط يفصل بينهما . وقد أشرنا من قبل إلى انتقادنا لهذا التقسيم الذى وصفه سبولتون بأنه مقتبس من علم الجغرافيا . وعلى كل حال فإن هذا التقسيم يتمشى مع الخطوات الأربع التى حددها بيريداى للدراسات المقارنة وهى :

أولا - الوصف : Description

يقول بيريداى إنه من الممكن أن يقتصر الوصف على بلد واحد . أما فى حالة مقارنة بلدين أو أكثر فإن الوصف يكون فى المرحلة الأولى . وهذا

الوصف يكون معنيا بالمعلومات التربوية فقط محاولا الإجابة عن السؤال : كيف ؟ ويتطلب الوصف عدة أمور :

١ - قراءات واسعة عريضة على أساس المصادر الأولية مثل مشاهدات العيان والتقارير وتسجيلات السابقين وغيرها .

٢ - زيارة النظام التعليمى نفسه . وقد يكون ميسورا إذا توافر المال اللازم لهذه الزيارة . لكن هناك مزالق . فإن الفرد يجب ألا يزور المدارس التى حددتها له السلطات التعليمية فقط . وإنما يجب عليه أن يزور عينة واسعة شاملة من المدارس وكل نوع منها .

٣ - تسجيل ما رآه الفرد فى زيارته مستخدما فى ذلك الخرائط والرسوم والجداول والإحصاءات وعرض المادة فى صورة مجدولة .

٤ - الوصول إلى فروض معينة أو تعميمات أولية .

ثانيا - التحليل أو الوصف : Interpretation

ثانى خطوة بعد الوصف هى التحليل . ويعنى بها بريداى تفسير وتقويم المعلومات التربوية للبلد أو للبلاد موضع الدراسة من خلال الجوانب التاريخية والسياسية والإقتصادية والإجتماعية والجغرافية والفلسفية وغيرها . ويتطلب التحليل الإستعانة بالميادين الأخرى لتوضيح السبب فى وجود نظام التعليم بالصورة التى هو عليها ، وتفسير العلل والأسباب .أى يجيب على السؤال .. لماذا ؟ وهو ما يؤدى إلى المقارنة مباشرة .

وهاتان الخطوتان ، الوصف والتحليل ، تمثلان خطوات الدراسة المجالية أو المنطقية . لكن مما يؤخذ على هذا المنهج ذى الخطوتين لبريداى أن الوصف فى واقع الأمر لايمكن إقتصاره على المعلومات التربوية وإنما يحتاج إلى توضيح من المواد والميادين الأخرى .

ويضيف بريداى خطوتين أخريين فى حالة دراسة أكثر من بلدين أو منطقتين . هاتان الخطوتان تتمثلان فى الخطوة الثالثة والرابعة فى نموذج بيريداى الكامل وهما :

ثالثا - الموازنة والمناظرة : Juxtaposition

وهدف هذه الخطوة هو توضيح أوجه التشابه والإختلاف بين المادة التعليمية التى جمعت . وهذا يتطلب وضع معايير للمقارنة تختبر على أساسها المادة . ومنها يتوصل إلي صياغة بعض الفروض للتحليل المقارن . وهذه المرحلة تستهدف المزاوجة بين المادة المجموعة من أجل المقارنة . وذلك بترتيب وتنظيم المادة على أسس موحدة ووضعها فى مجموعات أو تصنيفات متماثلة . وتقتضى هذه الخطوة أيضا البحث عن الفروض والتوصل إليها من واقع تصنيفات المادة العلمية . ويجب أن توضع الفروض بحيث تكون متمشية مع هذه التصنيفات بما يساعد على البرهنة عليها . وأبسط صور المناظرة هى الجدولة أو المعالجة الرأسية أو الأفقية . وعلى الرغم من بساطة الصورة الأولى وسهولتها فإنها أقل شيوعا فى استخدامها بالنسبة للطريقة الثانية .

وفى طريقة عمل الجدولة من أجل المناظرة ترتب المواد المراد مقارنتها جنبا إلى جنب فى أعمدة أو صفوف . وفى حالة الترتيب الأفقى توضع المادة العلمية مرتبة تحت بعضها البعض بحسب الدول . أما الترتيب الرأسى فتوضع المادة العلمية فيه مرتبة بجوار بعضها البعض حسب الدول . وهو مفيد بصفة خاصة فى عمل المقارنات الإحصائية وتوضيح تفصيلات التركيب الإدارى للأنظمة التعليمية .

وعلى هذا فإن المقارنة هى ببساطة عملية ترتيب للمادة العلمية وإعدادها للمقارنة . وبهذا نضع أساس المقارنة واسعا عريضا كالمقارنة بين دولتين ليست بينهما عناصر ثقافية أو إجتماعية مشتركة ، وإنما يشتركان فى بعض الجوانب العامة كالمقارنة مثلا بين انجلترا واليابان باعتبارهما جزيرتين قويتين . ومن ثم يقارن بينهما لرابط العزلة الذى يجمع بينهما . وقد تكون المقارنة أكثر تحديدا بين دول تربط بينها روابط ثقافية كالمقارنة بين الدول العربية مثلا التى توجد بينها عوامل مشتركة مع اختلاف بعضها فى بعض جوانب التطور التاريخى . وسواء أكانت المقارنة عريضة أو محدودة فإن مرحلة المناظرة التى تحاول أن تصل إلى جوانب التشابه والإختلاف تعتبر فى الواقع لب عملية المقارنة (Bereday. pp. 3 0 8) .

رابعا - المقارنة : Comparison

وهى تلى مرحلة المناظرة أو الموازنة ويمكن تقسيمها إلي نوعين : مطردة وتصويرية :

أما المقارنة المطردة :

فهى عملية انتقال منتظمة من دولة لأخرى فى جانب من جوانب المقارنة ثم العودة مرة أخرى لتناول هذه الدول فى جانب آخر للمقارنة بطريقة مطردة أيضا وهكذا . والنقطة الأساسية فى المقارنة المطردة تتمثل فى ترتيب المادة العلمية عن الموضوع الواحد للدول المختلفة ، فى نسيج واحد بجمع بينهما فى ترابط كامل . وهذا يتطلب البحث دائما عن المواد المتكافئة كأساس للمقارنة بين الدول . وتكون المقارنة المطردة متباينة فى درجة تركيزها . وبصرف النظر عن هذا التباين فإن المقارنة المطردة يجب أن تؤدى فى النهاية إلى نتائج عامة تستخلص من المقارنة .

اما المقارنة التصويرية :

فتستخدم حيثما يصعب عمل المقارنة المطردة وتقوم هذه الطريقة على أساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية مع عقد مقارنات تصويرية بما تسمح به المادة العلمية . وفى هذه الطريقة يصعب التوصل إلى تعميمات أو الوصول إلى قوانين أو استخلاص نتائج . وكثير من النتائج التحليلية قد تترك للقارئ ليفهمها من السباق .

وفى مرحلة المقارنة يتم التوصل إلى تحقيق الفروض التى استخلصت فى مرحلة المناظرة . وذلك عن طريق التوصل إلى بعض النتائج . ويحذر بيريداى من التكلف أو المعاناة فى المقارنة . ذلك لأن دارس التربية المقارنة فى محاولته للوصول إلى مقارنة متزنة قد يصدر فى بعض الأحوال أحكاما غير متزنة . وفى حالة عدم تمكنه من عقد هذه المقارنة المتزنة فإن عليه أن يكتفى بالمقارنة التصويرية أو الوصفية . وفى هذه الحالة لايمكن التوصل إلى تعميمات أو قوانين عامة .

ويقرر بيريداى أنه من الصعب عبور الفجوة بين الدراسات المنطقية أو المجالية والدراسات المقارنة . ومع أن الطريقة التى يقترحها تبدو منطقية فإن تطبيقها واستخدامها عمليا تكتنفه بعض الصعوبات . ولذلك يعتقد بيريداى أن أسهل صورة للتحليل المقارن تتمثل فى طريقة المشكلات ، وليس فى التحليل الكامل للقوى التى تقوم عليها النظم التعليمية . ذلك لأن طريقة المشكلات هى بمثابة تدريب يساعد على القيام بالتحليل الكامل على أساس الخطوات الأربع التى يقدمها بيريداى . وتتضمن طريقة المشكلات كما سبق أن أشرنا اختيار مشكلة واحدة ودراستها فى أكثر من نظام تعليمى ، وتوصل هذه الطريقة إلى الأساليب المختلفة التى أخذت بها النظم التعليمية فى مواجهة هذه

المشكلات . ومن هنا يمكن أن تفيد مثل هذه الدراسة المقارنة للمشكلات واضعى السياسة التعليمية والمسئولين عن التخطيط لها فى تبصيرهم ومساعدتهم على الإهتداء بها فى عملهم .

٣ - « برايان هولمز » منهج أو طريقة المشكلات :

كان هولمز يعمل فى معهد التربية بجامعة لندن منذ عام ١٩٥٣ . وكان يعمل قبل ذلك محاضرا فى جامعة « درم » بإنجلترا وهو أصلا مدرس للطبيعة . وقد سافر إلى الولايات المتحدة الأمريكية والإتحاد السوفيتى وله شهرة متزايدة على السمتوى العالمى فى ميدان التربية المقارنة . وله مطبوعات عدة فى هذا الميدان .

ويتركز إهتمام هولمز فى استخدام المناهج العلمية والفلسفية فى ميدان التربية . وفى كتابه الشهير « مشكلات التربية - دراسة مقارنة » ١٩٦٥ يعبر بوضوح عن إهتمامه الشديد بمناهج التربية المقارنة واعتماده على خطوات التفكير النقدى لجون ديوى والثنائية الحرجة لكارل بوبر .

ويعتقد هولمز بأهمية « طريقة المشكلات » فى الدراسة المقارنة . وهو بهذا يتفق مع بيريداى . ويرى أن لهذه الطريقة أهمية فى إصلاح التعليم والتخطيط الرشيد له . وهو بهذا يؤكد الأهمية النفعية لدراسة التربية المقارنة. ويرى هولمز أن هناك ضعفا فى منهج أو طريقة الإستعارة الثقافية من النظم الأخرى ، وهو يؤمن أيضا بأن المنهج التاريخى ليست له قيمة كبيرة . ذلك لأن التاريخ وإن كان مهما فى تفسير الظواهر التربوية فإن الأمر يحتاج إلى التنبؤ بالنتائج . وهو يشير إلى المنهج البراجماسى الذى يقوم على الطرق العلمية من أجل التوصل إلى التنبؤ وهو الهدف الأسمى للعلم . ويؤمن هولمز بأن العلم

والفلسفة يرتبطان بعضهما ببعض إرتباطا وثيقا من حيث إنهما يستهدفان التوصل إلى القوانين التى تفسر الظاهرة واكتشاف القوانين المتحكمة فى البيئة الإجتماعية .

ويخلص هولمز إلى القول بأن البحث عن علم للتربية تكون له قوة موجهة فى إصلاح التعليم وتخطيطه يتطلب البحث عن المبادئ الرئيسية التى تحكم تطور كل النظم القومية للتعليم . والعلم الذى يقصده هولمز علم ما بعد النظرية النسبية . فالعلم اليوم يعتبر القوانين أكثر قابلية للتغيير عما كانت تعتبر قبل إينشتين . وفكرة الإستقراء بأكملها كعملية للإكتشاف هى الآن محل تساؤل . ومن ثم فإن تلك المصطلحات التى ترتبط عادة بالطريقة العلمية مثل الملاحظة وجمع المعلومات والفروض والتنبؤ وغيرها يجب أن يكون لها أدوار جديدة . وفى العلوم الإجتماعية هناك إتفاق على توقع عدم الكمال . ويصعب الوصول إلى التنبؤ المحكم مع أنه لاغنى عنه للتخطيط المحكم .

استخدام هولمز خطوات التفكير النقدى لديوى :

يشير هولمز إلى تحليل جون ديوى المعروف لوظيفة التفكير النقدى فى حل المشكلة أو مواجهة موقف ملغز . ويتضمن هذا التحليل الإحساس بالمشكلة وتعقلها وتفهمها وتحليل وتحديد محتوى الموقف وفرض الفروض والإستنتاج المنطقى لمترتبات الحدوث والتحقق العملى من صحة الفروض .

ويقول هولمز إنه فى مواجهة موقف محير قد يتبادر إلى الذهن على الفور بعض الحلول الممكنة . ولكن زيادة التفكير فى المشكلة تقتضى تقليب أوجهها فتصبح المشكلة أكثر وضوحا . وبالتالى فإن ذلك يحدد الإتجاه الذى على أساسه تجمع المادة العلمية المتصلة بالمشكلة . ومن ثنايا هذه المادة تبرز

الحلول الجديدة الممكنة التى يمكن إعتبارها فروضا توضع موضع الإختبار واحدا بعد الآخر (Holmes : pp. 32-47)

ويتضمن إختبار الفروض الإستنتاج المنطقى من الفروض فى نطاق العوامل المتصلة بها ، ثم مقارنة الأحداث المستنتجة بالأحداث العقلية التى تصدر عن أحداث إجراء معين . والتطابق بين الاثنين يحقق صدق الفروض . وتوضيح الأحداث يمثل حلا ناجحا للمشكلة . وبالمثل فإن تعارض الأحداث المستنتجة مع الأحداث العقلية ينفى صدق الفرض ، وبالتالى يتطلب إعادة النظر فى بحث المشكلة .

بيد أن هولمز يركز على بعض السمات الأساسية لتحليل ديوى ويقدم لنا صورة معدلة منه تقوم على الأسس التالية :

(أ) اختيار المشكلة وتحليلها :

يتوقف اختيار المشكلة على الباحث نفسه إلا أنه من قبيل المعقول أن يكون اختيار المشكلات قائما على أساس عموميتها فى النظم التعليمية . ويمكن تصنيف المشكلات بعدة طرق . وأشيع الطرق المستخدمة هو تصنيف المشكلات على أساس الطابع الغالب عليها . فبعض المشكلات التربوية يغلب عليها الطابع الإقتصادى وبعضها يغلب عليها الطابع السياسى وأخرى يغلب عليها الطابع الإجتماعى وهكذا .

(ب) صياغة المقترحات لرسم السياسة التعليمية :

يجب أن نشير إلى أن كثيرا من المشكلات التربوية العامة لم يقترح لها سوى قلة من الحلول . وذلك لأن المشكلة الرئيسية هنا هى أن الحل الذى يصلح أو يناسب مجتمعا ما قد لايناسب مجتمعا آخر . هذه الصعوبة تبدو بوضوح

فى حالة الدولة النامية التى تقتبس حلولا لمشكلاتها من الحلول التى ثبت أنها نجحت فى الدول المتقدمة . وبالتالى فإن أى اقتراحات تبنى على أساساها السياسة التعليمية فى دول شرقية على أساس مقترحات نجح استخدامها فى الغرب هى عملية محفوفة بالمزالق . وأوضح الأمثلة على ذلك ما حدث لليابان تحت تأثير النفوذ الأمريكى بعد احتلالها فى الحرب العالمية الثانية . وأحد الأدوار المفيدة التى يمكن لدارس التربية المقارنة أن يقوم بها فى مثل هذا الموقف هو أن يحدد مجال الإقتراحات والإختيارات المناسبة لرسم السياسة فى مثل هذه الحالات .

(جـ) تحديد العوامل المتصلة :

يقول هولمز : إن السياسة ينبغى أن تكون موجهة نحو هدف معين يعكس الآمال الإجتماعية المنشودة . ومن ثم فإنه من الضرورى التوصل إلى قرار معقول فى ضوء الإختيارات والإقتراحات المتاحة . وعلى الرغم من أهمية وصعوبة تحديد مثل هذه العوامل فإنها يجب أن توجه إلى توضيح تركيب المشكلة موضع الدراسة بجوانبها المختلفة . ومن الضرورى تصنيف المتغيرات، وهذه يمكن تصنيفها إلى عوامل إيديولوجية (مثل المعايير والإتجاهات) والعوامل التأسيسية مثل المنظمات والممارسات المختلفة وعوامل متنوعة أخرى لايتحكم فيها الإنسان مباشرة مثل الأرض والثروات الطبيعية وغيرها .

(د) التنبـؤ :

ويعنى به التنبؤ بمدى نجاح الحلول المستخدمة إذا ما وضعت موضع التطبيق . ويعتبر التنبؤ آخر مرحلة فى خطوات التفكير النقدى . وعلى الرغم من صعوبة التنبؤ فإنه لايمكن تجاهله . ومن الضرورى وضع معايير للنجاح بعناية . وفى مثل هذه المعايير يمكن أن يعبر عنها فى صورة العدالة الإجتماعية

أو النمو الإقتصادى أو النمو الفردى وما شابهها . وإلى جانب هذا ينبغى وضع معايير أيضا للعائد الذى يعود على الفرد والمجتمع معا . ومن المعتاد تصنيف الدراسات العلمية فى التربية إلى وصفية أو توضيحية أو تفسيرية . وهذه الأخيرة يمكن أن تقسم بدورها إلى دراسات تستهدف معرفة محددات السياسة التعليمية ودراسات توجه عنايتها إلى التنبؤ .

ويعتقد هولمز أن التنبؤ مفتاح التفكير الحديث فى التربية المقارنة . وقد هاجم كنج زميل هولمز وخصمه العنيد فكرة التنبؤ هجوما مرا عنيفا وخصص لها عنوانا مستقلا فى كتابه الأخير عن الدراسات المقارنة والقرارات التربوية (١٩٦٨) تحت عنوان : هل هناك علم يسمى التنبؤ ؟ وسنشير إلى مزيد من نقد كنج لهولمز فيما بعد .

ونظرا لأن الإطار التصورى لهولمز كما سبق أن أشرنا يقوم على أساس تحليل ديوى للتفكير النقدى ونظرية الثنائية الحرجة لكارل بوبر فإنه ينبغى أن نتعرض لهذه الأخيرة .

<u>الثنائية الحرجــة :</u>

كان « بوبر » Poper الفيلسوف البريطانى معنيا بالفروض الفلسفية التى تستند إليها فكرة التخطيط . وقد ثارت قضية التخطيط بعد الحرب العالمية الثانية عندما نادى البعض بالتخطيط الكامل لإعادة بناء ما بعد الحرب. بينما نادي البعض بأن أى نوع من التخطيط يتنافى مع مبادئ المجتمعات التى تقوم على الإقتصاد الحر . وإزاء هذين الإتجاهين المتعارضين أخذ بوبر موقفا آخر إذ اعتقد أنه من الممكن البناء الإجتماعى ولو جزئيا . ويقول بوبر إنه فى أى مجتمع يمكن تحديد نوعين متميزين من القوانين : النوع

المعيارى والنوع الإجتماعى وهما أساس نظرية الثنائية الحرجة . ففى بيئة الإنسان هناك عنصران : العنصر الطبيعى والعنصر الإجتماعى . والتمييز بينهما صعب . لكنه يؤدى إلى التمييز بين القوانين الطبيعية مثل قوانين الفصول والجاذبية وحركة الشمس والقمر ، وبين القوانين المعيارية مثل قواعد السلوك والمحللات والمحرمات .

والنوع الأول من القوانين عبارة عن حقائق طبيعية ما لم يثبت زيفها . أما النوع الثانى فهو قوانين مفروضة من جانب الإنسان ويمكن مخالفتها . ومن ثم فهى ليست حقائق وإنما موجهات كجزء من النظم الخلقية أو القانونية . ويقصد بوبر بالثنائية الحرجة الثنائية التى يصعب التمييز بينها .

ويشير بوبر إلى أنه على الرغم من أنه وكثيرين معه يرون ويعتقدون فى هذا التقسيم أو التمييز فإن هناك آخرين لايؤمنون به . وهو يعزو عدم المقدرة على عمل هذا التمييز أو التقسيم إلى ما نسميه مرحلة « الفردية البدائية » التى يرى أنها من سمات معظم المجتمعات المغلقة كالمجتمعات القبلية أو جماعات المشعوذين أو المجتمعات الجماعية . فى حين الإختلاف أو التنوع هو من سمات « المجتمع المفتوح » حيث يواجه الفرد بعمل قرارات شخصية . وعلى هذا فإن « المجتمع المفتوح » هو المجتمع الذى يتمتع فيه الفرد فى تفاعله مع الآخرين بحرية كافية لتغيير القوانين المعيارية على شرط عدم مخالفة القوانين التشريعية . فالإنسان حر فى أن ينشط ذكاءه أو يستخدمه فى رفض أو تعديل المعايير . وفى المجتمعات المغلقة هناك خطر كبير فى هذه الناحية وهذا ما يميز المجتمعات الديمقراطية عن المجتمعات الجماعية أو التسلطية .

والثنائية الحرجة حسب رأى بوبر هى حرجية الحقائق والقرارات . فالقرارات لايمكن اختزالها إلى حقائق . وهو يعترف بأن التمييز بين النوعين من القوانين ليس صعبا . فالقوانين الطبيعية (تتكون من الحقائق والأشياء المنتظمة) لاتتغير أو غير قابلة للتغير . أما القوانين الوضعية فإنها تكون خاضعة لقرارات الإنسان أى أنها تتغير والفرد حر فى تعديلها فى المجتمع المفتوح . ولمزيد من التوضيح يقول بوبر إنه مع أن عمل القرارات هو حقيقة فإن المعيار الذى ينبنى بناء عليه ليس قانونا .

وهو يهاجم المذهب التاريخى لأنه يعتقد أنه محاولة لتجنب المفهوم الحرجى . وهو يقول إن المذهب التاريخى وليد يأسنا من معقولية ومسئولية تصرفنا . فالكثير يريد أن يحول مسئولياته إلى شئ آخر كتركها للظروف أو الحظ أو القدرة . وبوبر يتمشى مع المنهج البراجماسى الذى يقول بأن الإنسان مقياس كل شئ .

ولكن المقصود بالثنائية الحرجة أصعب لأن هناك معانى كثيرة مرتبطة بها . وهى تشير إلى معنى الحرج . ومن تعريفاتها أنها مرحلة الإنتقال أو التحول من حالة إلى أخرى كما هو الحال فى « الزاوية الحرجة » أو الدرجة الحرجة (للحرارة) ، وما يجرى عليه الإصطلاح فى الرياضيات والعلوم الطبيعية.

وينكر « بوبر » أن « القوانين الإجتماعية » أى كل « منظومات حياتنا الإجتماعية» معيارية ومفروضة من قبل على الإنسان . فالحياة الإجتماعية لها بعض القوانين الطبيعية الهامة التى يمكن أن نطلق عليها «القوانين الإجتماعية » أو القوانين الطبيعية للحياة الإجتماعية . ومن أمثلتها النظريات الإقتصادية الحديثة . وهذه القوانين ترتبط بوظيفة المؤسسات

الإجتماعية . ويقول بوبر إننا فى المؤسسات نجد أن القوانين المعيارية والإجتماعية (الطبيعية) يرتبطان إرتباطا وثيقا . ولفهم كيف تعمل المؤسسة ينبغى أن يكون الفرد قادرا على التمييز بين كلا النوعين من القوانين .

ويهاجم بوبر العلوم الإجتماعية لأنها لم تستغل بصورة كاملة بل لأنها فشلت أحيانا فى استخدام الوسائل الإجتماعية للموضوعات العلمية . ويقول فى ذلك إن الطريق الوحيد الممهد أمام العلوم الإجتماعية هو أن تنسى الإستعراضات اللفظية وأن تتجه إلي معالجة المشكلات العملية لعصرنا بمساعدة الطرق النظرية التى تعتبر فى أساسها واحدة لكل العلوم . ويقول : إننى أعنى طرق المحاولة والخطأ والتوصل إلى فروض يمكن إختبارها عمليا وإخضاعها للإختبار الفعلى . إن المطلوب هو التكنولوجيا الإجتماعية التى يمكن لنتائجها أن تختبر بالهندسة الإجتماعية التدريجية .

ومن الصحيح أن المشكلات سواء كانت أساسا نظرية أو عملية فى طابعها تتداخل فيما بينها بالنسبة للعلوم الإجتماعية والسياسية . وهذا بدوره يخلق صعوبات منهجية . إن العالم لاينبغى أن ينعزل عن الجانب العملى ووضع النتائج التى يتوصل إليها موضع التطبيق .

ويفرق بوبر بوضوح بين التسلطية والمعقولية ولاسيما فيما يتعلق بمسألة التخطيط .فالمجتمعات التسلطية محكومة برقابة شديدة على عكس المجتمعات الأخرى التى يحكمها العقل الذى يتولد من خلال النقد المتبادل . ويصر بوبر على أن نمو مثل هذه المجتمعات مرهون بتنمية المؤسسات التى تحمى حرية النقد وحرية التفكير وتذود عنها . ويبدو من كلام بوبر أن جوهر كلامه يتمثل فى حلقة الوصول بين فكرة الإتجاه العلمى للموضوعية من ناحية وفكرة الإتجاه

العقلانى للمشكلات من ناحية أخرى . فالعقلانية تتضمن استخدام العقل والخضوع للنقد والمحاجة .

ويعتقد هولمز أن الثنائية الحرجة تعتبر إطارا مفيدا لطريقة المشكلات فى التربية المقارنة . ففى ضوء هذه الثنائية يمكن تحديد المشكلة وتعقلها وفهمها . وباستخدام معايير التصنيف يمكن تحديد العوامل المرتبطة بالمشكلة وحذف ما لايتصل بها .

ففى دراستنا للمجتمع يتمثل النموذج الذى نتبعه فى الإطار المعيارى (القوانين المعيارية) والإطار الإجتماعى (القوانين الإجتماعية) . بيد أن هذا النموذج ليس كافيا فى حد ذاته للدراسة فى التربية المقارنة من حيث إن هذه الدراسة تتناول غالبا المقارنة بين الدول . ومن ثم كان لابد من وجود إطار ثالث يتناول خصائص المصادر الطبيعية للدولة مثل الأرض والمناخ والملامح الجغرافية . ويأتى جمع المادة العلمية لهذا الإطار الثالث من العلوم الطبيعية بصفة أساسية . ومع أنه من المفيد إستخدام هذه التصنيفات الثلاثة : الإطار المعيارى والإطار الاجتماعى والإطار الطبيعى كأساس للنموذج الذى تنبنى عليه الدراسات المقارنة فى التربية فإنه يجب ألا نفترض أن المادة والأساليب المطلوبة لكل منها واحدة بل تختلف فيما بينها . وسنعود فى السطور التالية إلى تفصيل الكلام عن الإطارات الثلاثة السابقة .

أولا - **الإطار المعيارى :**

يعتبر الإطار المعيارى من أصعب الأطر الثلاثة . لكن هناك طريقتان لتحديده .

الطريقة الأولى - التكوين التجريبى :

وأسلوبه مماثل للأساليب المستخدمة فى القياس فى علم النفس والإجتماع مثل : قياس الإتجاهات والتعرف على آراء الناس ومشاكلها والاستفتاءات واستطلاع الآراء وغيرها . والمادة التى تجمع بهذه الطريقة تنظم فى إطار يسمى التكوين أو البناء التجريبى .

الطريقة الثانية - التكوين العقلانى :

وهو يقوم على أساس استخدام الأساليب الفلسفية . ويتناول عموميات الأشياء لا خصوصيتها على عكس الطريقة الأولى . ويقترح هولمز للتكوين العقلانى موضوعات ثلاثة ناقشها الفلاسفة الغربيون بالتفصيل . وهى : طبيعة الفرد وطبيعة المجتمع وطبيعة المعرفة وطرق اكتسابها . وعلى أساس هذه المعايير الثلاثة وهى الفرد والمجتمع والمعرفة يمكن جمع المادة العلمية واختبارها .

ويشير هولمز إلى إمكانية التوصل إلى تكوين عقلانى بالنسبة لإنجلترا على أساس أفلاطون والمسيحية وجون لوك كمقياس مناسب . وهو يعزو الفروق القومية إلى ديكارت وهيجل وسبنسر وديوى وغيرهم . وبالنسبة للإتحاد السوفيتى (سابقا) يمثل ماركس ولينين المصدر الفلسفى وهكذا .

ولكن المشكلة تبرز عند مقارنة دولة بدولة أخرى تختلف فى إطارها الثقافى العام كدول الشرق بدول الغرب مثلا . ففى دول الشرق نجد الفلسفة الإسلامية أو الفلسفة البوذية أساس التكوين المثالى . ومن الصعب الوصول إلي أرضية مشتركة للمقارنة بين الدولتين .

ثانيا : الإطار الإجتماعى :

إن الإطار الإجتماعى كإطار للعمل على أساس الثنائية الحرجة يتطلب التحليل الوصفى لنظام التعليم فى إطاره الثقافى . وهذا التحليل ينبغى أن يكشف عن المؤسسات السياسية والإقتصادية والإجتماعية التى يرتبط بها النظام . فأى نظام تعليمى له طابعه القومى وله مؤسسات تعليمية على مستويات مختلفة كالمستوى الإقليمى أو المحلى . ويجب أن تؤخذ بعين الإعتبار . وتستخدم بعض المعايير الوظيفية مثل بنية النظام وإدارته لتمييز بعض العناصر الثابتة فى النظام . فمثلا : الثابت بالنسبة لأستراليا هو ضعف نظام حكمها المحلى . وإحدى الطرق التى يمكن أن يوضح بها ذلك هى تحليل إدارة التعليم على المستوى الاقليمى أو المحلى .

ويرى هولمز أن الثنائية الحرجة تقتضى أن الاطار الإجتماعى يتضمن المؤسسات المختارة نفسها والقوانين الإجتماعية التى تعمل من خلالها هذه المؤسسات . ومن الواضح أن هناك مؤسسات كثيرة فى المجتمع . وأن الإختيار من بينها ضرورى ويجب أن تختار المؤسسات المرتبطة بالمشكلة .

ثالثا : الإطار الطبيعى :

ويشمل تحليل المصادر الطبيعية والديموغرافية (السكانية) للبلاد . ويتطلب تحليل المصادر الطبيعية ما يحظى به البلد موضع الدراسة من ثروات رئيسية كالبترول أو المعادن والمواد الخام ، وارتباط ذلك بالأنشطة الصناعية والمستوى الإقتصادى للدولة ومدى قدرتها على تخصيص أموال للإنفاق التعليمى . وكذلك يتضمن الإطار الطبيعى كما يراه هولمز تحليل الجانب الديمقراطى للسكان وعلاقته بالتعليم وما يتطلبه من توسع فى حجم التعليم أو زيادة فى الفرص التعليمية وهكذا . ويعتبر الإطار الطبيعى أسهل بكثير فى

تناوله من الإطارين السابقين المعيارى والإجتماعى .

ولاشك أن الإطار النظرى الذى يقدمه هولمز يمثل صعوبة فى فهمه واستخدامه . وهو نفسه لاينكر ذلك . ويرى أن طلبة البحوث والدراسات العليا هم الذين يستطيعون إستخدامه ويجدون فيه فائدة لهم .

٤ - إدموند كنج - المنهج النظرى وإتخاذ القرار :

كان إدموند كنج أستاذ التربية المقارنة فى جامعة لندن . وقد زار بلادا مختلفة ونشرت له كتب عدة وأشرف على أعمال أخرى فى التربية . وهو يعتبر زميلا لهولمز فى نفس الجامعة ، ولكنه أيضا يعتبر من أبرز خصومه ومعارضيه. وقد تصدى لنقد هولمز نقدا عنيفا مرا .

ويميز كنج بين أربع مراحل لأوجه تطور التربية المقارنة . المرحلة الأولى وكانت تعنى بإرساء المنظمات التربوية مثل الجامعات والمعاهد الفنية فى كل أنحاء العالم الغربى . وهى المرحلة التى تعرف عادة بمرحلة الاستعارة .

والمرحلة الثانية تتمثل فيما ظهر فى أوائل القرن العشرين من السعى إلى نشر وتعميم مؤسسات معينة مثل المدارس الأولية والثانوية .

المرحلة الثالثة وتبدأ بعد الحرب العالمية الثانية عندما بدأت التربية المقارنة فى توجيه الأنظمة القومية للتعليم الرسمى أو المدرسى على غرار ما حدث فى الدول الأخرى .

أما المرحلة الرابعة فهى المرحلة التى أصبحت فيها التربية المقارنة فى السنوات الأخيرة تسهم من خلال البحوث والعلوم الإجتماعية الأخرى فى عمل وإتخاذ القرارات .

ويرى أن أغراض التربية المقارنة تتمثل فيما يلى :

١ - لها غرض تاريخى .

٢ - أنها تساعد بما توفره من معلومات فى التحليل لاسيما لدارسى التربية لأنها تبرز الثقافة ككل .

٣ - أنها أسلوب للعمل يساعد على تحليل المشكلة .

٤ - أنها تقدم معايير للإستقصاءات أو المسوح الدولية .

٥ - أنها تساعد على تطبيق القرارات (أو إتخاذها) بصورة فعالة .

ويؤكد كنج على جانب إتخاذ القرار وتطبيقه كجانب هام للتربية المقارنة. وذلك لأن التربية أصبحت فى بؤرة إهتمام كل الشعوب . ومن هنا كانت الأهمية الكبرى لدراسة التربية المقارنة . وهناك سبب آخر وراء تأكيد كنج على جانب القرار هو ضخامة الأموال التى ينفقها كل شعب على التربية . ويجب التأكد من أن هذه الأموال موجهة فى مجالها الصحيح من الإنفاق بما يعود على الشعب بالرفاهية والتقدم . ولما كانت القرارات التى تتخذ فى التربية لها نتائج بعيدة المدى فإنه من الضرورى أن تبنى هذه القرارات على معلومات مستفيضة موثوق بها .

ويعتقد « كنج » أن التربية المقارنة يمكن أن تسهم فى إحداث التغييرات على السياسة التعليمية بصورة سليمة بناءة قل أن نجد لها مثيلا . وعلى هذا فإن التربية المقارنة بالنسبة لكنج ليست دراسة أكاديمية ، وإنما هى دراسة تطبيقية نفعية تسهم بصورة مباشرة في تطوير السياسات التعليمية ووضعها على أسس رشيدة . ويختلف كنج مع أولئك الذين يعتقدون أنه من الممكن عمل تنبؤات على مدى طويل . وهو يعتقد بأن هناك قيودا على هذا

التنبؤ . وهو على نقيض هولمز ينكر أن هناك قوانين إجتماعية وإقتصادية تتحكم فى النشاط الإجتماعى والتربوى . ويعتقد أن الأولويات الإقتصادية والمحلية هى التى تؤدى إلى اختلاف النظم التعليمية . وهو بهذا يهاجم صراحة فكرة هولمز عن « التنبؤ » . وإذا كان هولمز بحكم إعداده فى العلوم الطبيعية يؤمن بالتفكير العلمى ويعتقد بأن التنبؤ هو الهدف الأسمى للعلم ، فإن كنج كما أشرنا من قبل لايؤمن بأن هناك علما يصح أن يطلق عليه « التنبؤ التعليمى » . وفى كتابه عن الدراسات المقارنة يخصص فصلا بأكمله بعنوان: هل هناك علم للتنبؤ ؟ إنتقد فيه فكرة هولمز نقدا مرا شديدا .

ويجوز لنا الآن أن نتساءل : هل هناك منهج علمى أو طريقة علمية لدى كنج لدراسة التربية المقارنة ؟ وإذا كانت الإجابة بالإيجاب فما هو منهجه؟ وللإجابة على هذا السؤال نشير إلى ما يقوله « هيجسون » بكلية الآداب بما نشستر - وهو من المعاصرين - فى التربية المقارنة : إن ما كتبه كنج لايتضمن أى منهج أو طريقة علمية على الإطلاق وإنما هى كتابات » صحيفة ممتازة » . (Higson : pp. 25-30)

ولكن جونز (Jones : P.30) يرى أن لكنج منهجا علميا نظريا يقوم على عدة عناصر حددها فيما يلى :

١ - مبدأ التغير الإجتماعى السريع .

٢ - دور التربية المقارنة فى الإسهام فى عمل واتخاذ القرار بما تقدمه من أفكار وآراء .

٣ - مبدأ الإلتزام والإشتراك فى مجتمع ديمقراطى . فالإلتزام والمشاركة الواعية تساعد فى الوصول إلي قرار متبصر معقول .

٤ - العنصر الرابع يتمثل فى الناحية العملية البراجماسية بإختيار الفروض العملية الصالحة .

٥ - أن منهج العلوم الطبيعية يختلف عن منهج العلوم الإجتماعية . ففى المنهج الأولى يمكن عزل الظاهرة والتحكم فيها تجريبيا وهو ما يصعب عمله بالنسبة للمنهج الثانى .

ويعتقد كنج أن دراسة التربية لايمكن أن تكون موضوعية تماما وإنما هى تكون موضوعية بالقدر الذى تحاول به أن تدخل كل العوامل بما فيها الثقافية فى إعتبارها .

ومع أن جونز يعتبر من المتحمسين لما يسميه المنهج النظرى لكنج إلى درجة أنه يرسم له تخطيطا من تصوره فإنه من الصعب الإتفاق معه . ومن الواضح أن هذه العناصر هى مبادئ عامة تفتقر إلى الوحدة والترابط . ولاتكون فى مجموعها منهجا علميا نظريا بالمعنى المعروف . وأخيرا فإن كنج نفسه - وهو الذى ينادى بالبساطة - معقد فى كتاباته عن التربية المقارنة بصفة عامة .

المنهج العلمى والتربية المقارنة :

من التطورات الحديثة الهامة فى ميدان التربية المقارنة إتجاهها نحو الأخذ بأسلوب المنهج العلمى واستخدامه فى الدراسات المقارنة . ومع أننا رأينا فيما سبق محاولات فى هذا السبيل وبخاصة لدى هولمز إلا أننا نجد أن هذا المنهج قد تعزز إتجاهه بصورة واضحة فى كتابات المحدثين المعاصرين من دارسى التربية المقارنة ولاسيما نوح واكشتاين Noah & Eckstein . وليس أدل على ذلك من كتابهما الذى يحمل عنوانا له دلالته : نحو علم للتربية

المقارنة Toward A Science of Comparative Education (١٩٦٩) . وهو من تأليفهما . وكتابهما الآخر بعنوان ": دراسات علمية فى التربية المقارنة (١٩٦٩) وهو من تحريرهما .

خطوات المنهج العلمى :

إن خطوات المنهج العلمى تقوم على أساس خطوات رئيسية ثلاث هى الوصف أى وصف الظاهرة ، والتفسير ، والتنبؤ وهو يعتبر الهدف الأسمى للعلم . فعلى أساس الوصف والتفسير يمكن التوصل إلى التنبؤ .

ولعل هذا هو ما كان يعنيه هاكسلى عندما عرف العلم بأنه « إدراك عقلى منظم » . إن ما نسعى إليه فى العلم ليس مجرد جمع لعناصر متنوعة من المعلومات وإنما إلى عرض جيد الربط بين الحقائق . وعلى المستوى الوصفى يؤدى هذا إلى تصانيف وتقاسيم فى صور توضيحية وجداول إحصائية ، وعلى المستوى التفسيرى تستخدم مجموعات من القوانين والفروض النظرية . وفرض الفروض والتحقق من صدقها يمثل لب المنهج العلمى .

والفرض هو صيغة للعلاقة بين متغيرين أو أكثر كل منها محدود فى نطاق مفاهيم معينة . ويتطلب اختبار الفرض في التربية المقارنة اختيار حالات للدراسة من الأنظمة التعليمية المختلفة .

والتوصل إلى الفروض يتطلب الإستناد إلى أساس نظرى حتى لاتكون عشوائية . والفض بمفرده لايقيم نظرية لأنه كما أشرنا لايخرج عن كونه صيغة معينة لعلاقة معينة يفترض وجودها فى ظاهرة معينة . أما النظرية فهى مكونة من مجموعة من الفروض المترابطة التى يمكن بدورها أن تؤدى إلى فروض تجريبية تكون موضع الإختبار . أو بمعنى آخر فإن النظرية كما يعرفها

« فيجل » هى مجموعة من الفروض التى يمكن عن طريقها التوصل إلى قوانين تجريبية بإستخدام المنطق الرياضى .

إن النظرية هى بمثابة خريطة يحاول فيها الباحثون التوصل إلى صورة رمزية للعلاقات المكانية بين المواقع المختلفة . وبالمثل يمكن القول بأن تطبيق الطريقة التجريبية للفروض فى التربية المقارنة يمثل بناء خريطة للعلاقة بين التربية والمجتمع من المنظور المقارن .

إن قيمة فرض الفروض تتمثل فى مساعدة الباحث على تحديد مجال مواده العلمية ، وتوضح له الطريق الذى ينبغى أن يسير فيه لجمع المادة العلمية . وعلى هذا فإن الفروض موضع الإختبار تحدد نوع المادة العلمية التى يجب جمعها . وبالعكس يمكن القول بأن نوع المادة العلمية يحدد نوع الفروض التى يجب عملها ووضعها موضع الإختبار العملى . إن إمكانية التحقق من فرض معين تتوقف على نوع المادة العلمية المتاحة . بل إنه مع عدم توافر هذه المادة أو نقصها بدرجة خطيرة قد تولد مادة علمية لم تكن موجودة من قبل .

إن استخدام الفروض مثله مثل لعبة الحظ حيث تتحدد فيها قوانين اللعبة مقدما ولايجوز للاعب تغيير هذه القوانين بعد بدء اللعبة . وليس من العدل أو الإنصاف على سبيل المثال أن يعرف اللاعب إسم الحصان الذى سيفوز ثم يراهن عليه . وبالمثل فإن الباحث الذى يصل إلى نتائج مسبقة ثم يجمع المادة العلمية التى تؤيد نتائجه أو الذى يجمع مادة علمية معينة ثم يختار منها وجهة نظر معينة يكون قد خالف قوانين المباراة العلمية .

وقد يقوم الباحث بفحص أو دراسة مادته العلمية بدون أن يكون فى ذهنه فروض معينة ، ومن ثم يعمد إلى ترتيب هذه المادة وتصنيفها . وربما

يلفت نظره وجود علاقة معينة أو مجموعة من العلاقات تربط بينها . وقد يكون لهذه العلاقة معنى أو تفسير أو قد تكون هذه العلاقة محدودة بكمية المادة ونوعها . وقد تكون هناك علاقات مستترة لم تظهر لعدم وجود المادة العلمية الكافية التى تبرزها . وقد تكون العلاقة ظاهرية وليست حقيقية . وكل هذا يبرز فى الواقع أهمية فرض الفروض مقدما حتى لايقع الباحث فى مثل هذه المزالق .

ولتوضيح ذلك نضرب مثالا بباحث ليس لديه فروض مسبقة يجمع مادة علمية عن التعليم الثانوى فى إنجلترا وألمانيا . ثم يقوم بترتيب هذه المادة وتصنيفها على أساس منطقى من حيث السن الذى يترك عنده التلميذ المدرسة الثانوية ومواد الدراسة ومدتها ومحتوى المناهج ومستوى التحصيل وإعداد المعلمين وهكذا . و بتحليل هذه المادة توصل إلى نتيجتين ، أولهما أن تلاميذ المدرسة الثانوية فى ألمانيا أكبر سنا من زملائهم فى إنجلترا عندما يتركون المدرسة . وثانيتهما أن مستوى تحصيلهم أعلى . وقد يعمم الباحث بناء على ذلك وجود علاقة بين سن ترك المدرسة ومستوى التحصيل وهو ما لم يبرهن عليه أو لم يثبته . ومثل هذا الوضع الخطأ لايمكن تجنبه بتوسيع دائرة البحث لتشمل مجالا أوسع من الدول ، وبالتالى موادا أكثر . فربما أن الباحث بعد توسيع مجال الدراسة وترتيب المادة التى جمعها عن التعليم الثانوى بنفس الطريقة السابقة قد يتوصل إلى وجود علاقة موجبة بين سن ترك المدرسة الثانوية ومستوى التحصيل فى كثير من الدول . ولكن يجب أن نضع فى اعتبارنا أن الباحث عندما يؤكد وجود هذه العلاقة فى كثير من الدول فإنه فى نفس الوقت يهمل الحالات الأخرى التى لا تتمشى مع هذه العلاقة ، ومثله عندئذ هو مثل من يراهن على حصان فى سباق يعلم سلفا أنه الحصان الفائز كما أشرنا . وعلى

هذا فإن جمع المادة العلمية وتصنيفها ليس وحده كافيا كأساس للشرح والتفسير. فالحقائق وحدها لاتبرهن على شئ وإنما يتطلب الأمر صياغة فروض مسبقة وترجمة هذه الفروض إلى لغة تسهل طريق إختبارها وجمع المعلومات اللازمة لها .

معالجة المادة :

من الأمور البديهية أهمية المادة العلمية للباحث لأنها تساعده فى البرهنة الموضوعية على صحة فروضه أو عدم صحتها . فملاحظة الباحث ولاسيما فى العلوم الإنسانية والإجتماعية قد تكون ذاتية وغير موضوعية . أما المادة العلمية فهى محايدة . ومما يضمن حياد المادة العلمية المعالجة الكمية لها بمعنى ترتيبها وتصنيفها فى صورة كمية . ومن المفهوم صعوبة المعالجة الكمية فى العلوم الإنسانية لكن بإمكان الباحث استخدام درجات مختلفة من هذا التصنيف الكمى للمادة . منها إثبات وجود الظاهرة أو انتفائها، أو الترتيب التسلسلى للظاهرة بحسب درجة التركيز أو التكرار أو الحدوث أو ما شابه ذلك ، أو بوضعها فى صورة تفاضلية (أقل أو أكثر)، وقد يحدد مدى القلة أو الكثرة . وقد تكون المادة غير قابلة للمعالجة الكمية ، فمثلا فى دراسة العلاقة بين الصور المختلفة للحكومات الديمقراطية والتعليم يلجأ دارسو التربية المقارنة أولا إلى تحديد وجود أو عدم وجود الديمقراطية فى البلد موضوع المقارنة . ثم تحديد مدى ديمقراطية الحكومة فيه . وهذا نوع من المعالجة أو التقدير الكمى . ولكن توجد فى التربية المقارنة الأرقام بصورتها التقليدية كأعداد التلاميذ وحجم المدارس وما شابهها . ولكن على كل حال فإن المعالجة الكمية فى التربية المقارنة كما فى باقى العلوم الإجتماعية قد تتعرض لأخطاء الباحث . وهذا شئ طبيعى حتى فى أدق العلوم إنضباطا .

فهناك دائما الخطأ المحتمل فى القياس والتقدير . ولكن يصبح هذا الخطأ غاير محتمل عندما تكون البيانات والأرقام نفسها مضللة من الأصل . فقد تلجأ الحكومة لإعتبارات تتعلق بالأمن القومى أو الهيبة القومية أو الإحترام والمكانة بين الدول إلى تزييف بعض البيانات أو المعلومات كإحصاءات الأمية وميزانيات التعليم والمنح المالية والمساعدات الدولية .

وأهم ما تتميز به المعالجة الكمية أنها تسهل الوصول إلى تعميمات أو استخلاص النتائج بصورة موضوعية . ومما يساعد أيضا على مرضوعية النتائج وحياد المادة العلمية الضبط التجريبى للظاهرة والتحكم فيها . وهو أمر مألوف ومعروف فى العلوم الطبيعية . لكنه صعب عسير فى العلوم الإجتماعية بما فيها التربيةالمقارنة . فمن الصعب إخضاع الناس للضبط التجريبى أو جعلهم موضوعا للتجارب . بل إن الموقف التجريبى نفسه قد يغير من سلوك الناس وتصرفاتهم مما يلقى الشك على صدق النتائج المستخلصة . ومن ثم فإن الطريقة المقارنة هى البديل للضبط التجريبى فى العلوم الإجتماعية. ولا يعيب العلوم الإجتماعية صعوبة الضبط أو التحكم التجريبى فيها . فهذه الصعوبة موجودة بصورة أخرى فى ميدان العلوم . خذ مثلا عالم الفلك إنه لايتحكم تجريبيا فى الظاهرة ولايخضعها لإرادته ومع هذا فلا يمكن لأحد أن يكابر فى أن عالم الفلك يستخدم الأسلوب العلمى .

وكذلك الحال فى العلوم الإجتماعية ومنها ميدان التربية . إن الباحث باختياره الدقيق للمواقف التى يمكن مقارنتها يحاول أن يحدد العوامل المسئولة عن إحداث الظاهرة . وقد يصل بعد عدة استقصاءات إلى تعميمات معينة بشأن هذه العوامل . ومع أن هذه التعميمات لايمكن إختبارها تجريبيا فإنه يمكن إستخدامها للتنبؤ . وهنا توضع هذه التعميمات فى موضع الاختبار والتدليل

على صحتها بما تكشف عنه النتائج المقبلة . ووضعها موضع التطبيق الحاضر .
وفى التربية المقارنة يمكن عمل تعميمات واختبار صحتها بنفس الطريقة .
ولتوضيح ذلك نسوق المثال التالى :

لو تصورنا أن نظام التعليم الأمريكى معروف بتنوعه وعدم تساوى نوعية التعليم الذى يقدمه واختلافه فى هذه الناحية من ولاية لأخرى بل وداخل الولاية الواحدة . هنا يمكن أن نفترض أن هذا الوضع يرجع إلى عدم وجود إدارة مركزية للتعليم . ولتحقيق هذا الإفتراض وإختبار صحته يلزم دراسة نظم تعليمية أخرى في بلاد مختلفة مثل روسيا أو الصين أو أستراليا أو كندا أو غيرها . ولو إفترضنا أن الدراسة كشفت عن صدق هذا الإفتراض وهو أن انعدام الإدارة المركزية فى التعليم يؤدى إلى تباين المستوى النوعى له فإنه يمكن التنبؤ بأنه كلما زادت مركزية التعليم فى أمريكا قلت الفجوة فى تباين نوعية التعليم بين الولايات . وإذا أثبتت التجربة وأكدت صدق هذا الإفتراض بعد عقد من الزمان مثلا فإنها بالتالى تعزز التعميم الذى استندت إليه عملية التنبؤ. ويمكن أيضا التحقق من صدق التنبؤ بتطبيقه على الأنظمة التعليمية المعاصرة . فإذا أثبتت النتيجة أن درجة المركزية دالة تنبؤية على تباين نوعية التعليم فإن ذلك يعزز من الثقة فى التعميم الذى توصلنا إليه .

خلاصة :

عرضنا فيما سبق جهود الرواد الأوائل للتربية المقارنة كما عرضنا لمحاولات المحدثين من علماء لوضع هذا العلم على أسس منهجية علمية . وعلى الرغم من الجهود القيمة من جانب هؤلاء العلماء لتقديم مناهج علمية يمكن على أساسها دراسة التربية المقارنة فإن هذه المناهج كما رأينا تبدو غامضة أحيانا ويصعب تطبيقها . بل إن بعضها لايعتبر منهج بحث بالمعنى العلمى ،

وإنما عدة مبادئ يمكن الاهتداء أو الاسترشاد بها . وهكذا تبدو الحاجة الملحة للبحث عن منهج علمى عملى يمكن لدارسى التربية المقارنة أن يستخدموه فى دراساتهم المقارنة . ومع أن المنهج العلمى يبدو أنه أوضح المناهج التى عرضت إلا أن استخدام هذا المنهج على أساس فرض الفروض وتحقيقها وهى الصورة التى عرضت بها المنهج العلمى يعتبر فى مراحله الأولى بالنسبة لميدان التربية المقارنة بالذات . ذلك لأن التوصل إلى فرض الفروض يتطلب أن تسبقه دراسات نظرية علمية وتحليلية . ولذلك فإن قيمة هذا المنهج تكتسب أهمية متزايدة كلما تقدمت الدراسات العلمية للتربية المقارنة . يضاف إلى ذلك أن التربية المقارنة لاتقتصر دراستها على استخدام الفروض والتحقق منها . من هنا كان من الضرورى الحاجة إلي بديل أو بدائل أخرى يمكن على أساسها دراسة التربية المقارنة دراسة علمية منهجية . ومن أجل التوصل إلى هذا البديل حاولنا الإستفادة من المحاولات والجهود السابقة لصياغة منهج مقترح يمكن استخدامه بوضوح فى الدراسة المقارنة . ونحن لاندعى فضل السبق فى هذا المنهج ، وإنما هى محاولة متواضعة الهدف منها تيسير سبل البحث في هذا الميدان .

وقبل الدخول فى تفاصيل المنهج المقترح يجب أن نؤكد منذ البداية أن على دارس التربية المقارنة أن يضع فى ذهنه عدة اعتبارات رئيسية : الإعتبار الأول هو أن منهج البحث المستخدم يتحدد فى ضوء الهدف المقصود من وراء البحث . وبمعنى آخر يتحدد منهج البحث في التربية المقارنة بالهدف من المقارنة. وقد سبق أن أشرنا إلى أن الهدف من المقارنة قد يكون هدفا أكاديميا أو حضاريا أو سياسيا أو نفعيا إصلاحيا . والإعتبار الثانى الذى يجب أن يعلمه دارس التربية المقارنة هو أن منهج البحث المستخدم يتحدد بمجال المقارنة، وقد عرضنا لمجال التربية المقارنة وقلنا إن هذا المجال قد يكون دراسة حالة

لدولة واحدة أو دراسة مجالية لأكثر من دولة أو دراسة مشكلة واحدة فى دولة أو أكثر ، أو دراسات علمية على المستوى العالمى . والإعتبار الثالث للباحث هو أن التربية المقارنة تمكنه أيضا من أن يستخدم مناهج البحث المعروفة في التربية كالمنهج الوصفى أو المنهج التاريخى أو المنهج التجريبى .

أما المنهج المقترح فهو مقتبس من المنهج العلمى . فمن المعروف كما سبق أن أشرنا أن الهدف الرئيسى للعلم أن يحقق ثلاثة أيضاء هى الوصف والتفسير والتنبؤ . وهذه الأشياء الثلاثة مرتبة حسب أهميتها وترتيبها الزمنى. واستنادا إلى هذا فإن المنهج المقترح يقوم فى أساسه على هذه الخطوات الثلاث: الوصف والتفسير والتنبؤ .

ونحاول أن نفصل الكلام عن كل خطوة من هذه الخطوات على حدة مع تطبيقها على ميدان التربية المقارنة .

١ - **مرحلة الوصف** : وفيها يتم وصف الظاهرة موضوع البحث سواء كان موضوعها نظاما تعليميا أو مشكلة تعليمية أو دراسة مجالية أو عالمية . ويجب أن يتسم الوصف بالدقة والتفصيل المفيد كما ينبغى أن يتسم بالموضوعية بعيدا عن التحيز أو التعصب الشخصى . كما يجب أن تتوافر للباحث الإمكانيات الضرورية للوصف والمادة الموثوق بها . كما يجب أن يتسم الوصف بالشمول حتى لايجئ ناقصا فى جوانبه أو لايمثل الواقع برمته . ويجب أن يتحرى الباحث الدقة والإنتظام فى استخدام المصطلحات والمفاهيم ، وأن يتبع فى ذلك التعريفات الإجرائية لهذه المصطلحات والمفاهيم ما أمكنه ذلك . ويجب أن يكون الوصف واضحا يرتبط بعضه ببعض فى وحدة عضوية . وقد يلجأ

الباحث إلى استخدام أساليب التصنيف والتقسيم وعلم الجداول والخرائط والرسوم التوضيحية .

٢ - **مرحلة التفسير** : وتستهدف هذه المرحلة توضيح الأسباب المسئولة عن حدوث الظاهرة موضوع البحث أو العوامل التى تفسرها وتوضحها أو تحكمها وتشكلها . وهنا يستعين الباحث فى هذا التفسير بالعلوم الأخرى كالتاريخ والإجتماع والفلسفة والإقتصاد والسياسة وغيرها من العلوم التى تساعده على التوصل لغرضه . وللمزيد من التفصيل في ذلك يستحسن أن يرجع القارئ إلى الفصل التالى عن العوامل التى تؤثر فى تشكيل النظم التعليمية . وهنا أيضا يجب أن يتسم الباحث بالموضوعية والحياد والبعد عن التحيز الشخصى وألا يتحكم فى تفسيره أفكار مسبقة أو آراء شخصية يعتنقها الباحث أو نتائج معينة فى ذهن الباحث يود أن يصل البحث إليها . وقد يستخدم الباحث فى هذه المرحلة بعض القوانين أو الفروض النظرية التى تقوم على الطريقة الاستثنائية . وقد يتوصل إلى تعميمات أو فروض معينة . لكن هذه التعميمات أو الفروض لاتتجاوز حدود البحث والميدان الذى حدده الباحث لنفسه . وحتى تصبح لهذه التعميمات أو الفروض قيمة يستلزم الأمر قيام دراسات أو بحوث مماثلة على عينات أخرى من أنظمة تعليمية . وكلما تأيد صدق التعميم أو الفرض ساعد ذلك على تعزيزه والوثوق به واقترب من درجة القانون الذى يمكن على أساسه عمل التنبؤات بالنسبة للأنظمة التعليمية بصفة عامة . وقد يلجأ الباحث إلى دمج مرحلتى الوصف والتفسير فى مهمة واحدة يكون التفسير فيها متآن مع الوصف .

وبالنسبة للمرحلة الراهنة من تطور التربية المقارنة فإنه من المستحب أن تركز الدراسات والبحوث فى هذا الميدان على هاتين المرحلتين حتى يمكن إغناء الميدان وتوفير المادة والقوانين العلمية الضرورية للمرحلة الثالثة وهى مرحلة التنبؤ .

المرحلة الثالثة : التنبؤ : ويقصد به الحكم على مدى نجاح النظام التعليمى أو أى جانب من جوانبه فى ضوء القوانين العامة التى توصلنا إليها من المرحلتين السابقتين . وقد يستهدف التنبؤ أيضا الحكم على مدى التأثير أو الآثار المترتبة فى المستقبل بالنسبة لأى نظام تعليمى فى ضوء تطوره الراهن أو ظروفه المعاصرة بعد تطبيق القوانين المستخدمة . بيد أنه يجب ألا ننسى أن التنبؤ هو الهدف الأسمى للعلم ، وأن هذا الهدف مازال بعيدا حتى بالنسبة للعلوم الطبيعية والعلوم التى قطعت شوطا بعيدا فى تطويرمناهج بحثها . والتربية المقارنة شأنها شأن العلوم الأخرى تستهدف أيضا التنبؤ . ومن هنا فإن هذه المرحلة كما قلنا تتزايد أهميتها باستمرار كلما تقدمت التربية المقارنة وتطورت طرائقها وأساليبها .

نموذج لتصنيف النظم التعليمية :

يتفق كثير من علماء الإجتماع على أن أكثر النماذج فائدة لتصنيف النظم التعليمية هو النموذج الذى قدمه لنا رالف تيرنر R Turner . وفيه يفترض أن النظم التعليمية فى المجتمعات الصناعية تمثل النماذج الرئيسية للحراك الإجتماعى إلى أعلى . وقد كان تيرنر مهتما بالتمييز بين النظام التعليمى فى إنجلترا والنظام التعليمى فى الولايات المتحدة الأمريكية . ومن الخطأ أن نستنتج من كلام تيرنر أن النظم التعليمية يمكن أن تندرج تحت أى من النمطين الأمريكى أو الإنجليزى . ومن ثم فإن نموذجه لايسمح لنا بالتمييز بين

النظم التعليمية الأخرى كنظام التعليم فى روسيا أو فرنسا أو السويد أو غيرها.

ويقدم لنا إيرل هوبر E. Hopper نموذجا موسعا لنموذج تيرنر . (Karabel etal) . 1979 ويقول هوبر إن المجتمعات فى تحولها الصناعى تطور نظما تعليمية متخصصة ومتمايزة وإن لمثل هذه النظم ثلاث وظائف رئيسية : إختيار الأطفال من مختلف القدرات وتقديم التعليم المناسب لهم وفقا للطريقة التى تمت بها عملية إختيارهم وتوزيع الأفراد مهنيا فى مستقبل عملهم .

ونظرا لأن الوظيفتين الأخيرتين ترتبطان إرتباطا وثيقا بالوظيفة الأولى فان بنية النظم التعليمية لاسيما فى المجتمعات الصناعية يمكن أن تفهم أساسا فى إطار طريقة هذه النظم فى الإختيار . ويمكننا أن نوجه أربعة أسئلة تتعلق بطريقة الإختيار :

١ - كيف يحدث الإختيار التعليمى ؟

٢ - متى يتم الإختيار الأول للتلاميذ ؟

٣ - من الذى يجب أن يختاروا ؟

٤ - ولماذا يختارون ؟

وهذه الأسئلة يمكن أن تمثل أبعادا أربعة تتباين فيها النظم التعليمية وتصلح أساسا للمقارنة بينها .

البعد الأول : كيف يحدث الإختيار التعليمى ؟

يمكن أن نشير إلى جانبين يتعلقان بالإجابة على هذا السؤال . أحدهم يتعلق بمدى مركزية الطريقة التى يتم بها الإختيار . والثانى يتعلق بالدرجة التى يكون فيها نوع التعليم المقدم - لاسيما فى أول إختيار - عاما موحدا أو من مستوى واحد بالنسبة لكل السكان . ومع أن هذين الجانبين لعملية

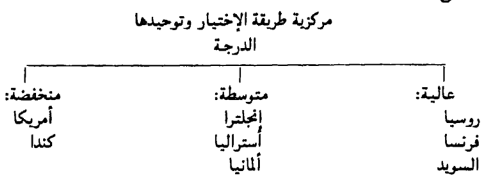
الإختيار يرتبطان إرتباطا وثيقا فإن بعض النظم التعليمية تكون فيها طريقة الإختيار مركزية والبرنامج التعليمى غير موحد والعكس بالعكس .

وفى ظل مركزية طريقة الإختيار يميل البرنامج التعليمى إلى أن يكون عاما وموحدا . وعلى هذا يكون من المعقول أن نشير إلى نمطين إستقطابيين أحدهما تكون فيه طريقة الإختيار مركزية والبرنامج التعليمى موحدا ، وثانيهما وهو الطرف العكسى تكون فيه طريقة الإختيار لا مركزية والبرنامج التعليمى غير موحد .

وتختلف النظم التعليمية أيضا - نظرا لإختلاف أيديولوجياتها - فى الطريقة التى يتم بها الإختيار . وهنا يكن أن نميز بين نمطين من أيديولوجيات التطبيق : أيديولوجية الوصاية وأيديولوجية التنافس . وترى أيديولوجية الوصاية أن الإشراف على الإختيار ضرورى لضمان إختيار أحسن العناصر وأن القائمين بالإشراف على الإختيار مؤهلون عن حق لهذا العمل وأن أحكامهم رشيدة فيما يتعلق بالإختيار . أما أيديولوجية التنافس فترى أن عملية الإختيار يجب ألا تتم على أساس مركزى وإنما من خلال القانون الطبيعى والسوق الحرة والبقاء للأصلح .

وفى المجتمعات التى تكون فيها طريقة الإختيار مركزية والبرنامج التعليمى موحدا يغلب عليها أيديولوجية الوصاية مثل جمهورية روسيا وفرنسا. أما فى المجتمعات التى تكون فيها طريقة الإختيار لامركزية والبرنامج التعليمى غير موحد فيغلب عليها أيديولوجية التنافس مثل الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا . وقد يوجد فى بعض المجتمعات فى فترة زمنية ما أيديولوجيات التنافس مع درجة من مركزية الإختيار وتوحيد البرنامج التعليمى.

وبالمثل نقول إن أيديولوجيات الوصاية توجد فى المجتمعات من كلا النوعين . ومع أن الدلائل تشير إلى أن النظم التى تتميز بعدم التطابق بين أيديولوجيتها وإطارها التنظيمى ليست نادرة فإنها تحدث عادة وبصورة أساسية أثناء فترات التغير الإجتماعى السريع لكنها مع الزمن تميل إلى إيجاد هذا التطابق ويمكن أن نلخص الكلام السابق عن البعد أو العامل الأول فى الجدول التالى :



مركزية طريقة الإختيار وتوحيدها

الدرجـة

عاليـة:	متوسطة:	منخفضة:
روسيا	إنجلترا	أمريكا
فرنسا	أستراليا	كندا
السويد	ألمانيا	

البعد الثانى : متى يتم اختيار التلاميذ لأول مرة ؟

هناك جانبان يتعلقان بالإجابة على هذا السؤال .. أحدهما يتمثل فى الدرجة التى ينقسم إليها نظام التعليم إلي أنواع تخصصية يوزع عليها التلاميذ. والثانى يتمثل فى الدرجة أو المرحلة التى يحدث عندها إختيار التلاميذ لأول مرة لأنواع مختلفة من التعليم . ونظرا لما يترتب على توجيه التلاميذ إلى مختلف أنواع التعليم التخصصية من تحديد مكانتهم المهنية والإجتماعية فى المجتمع فإن من المهم هنا للتمييز بين النظم التعليمية أن نتبين إلى أى حد يتميز النظام التعليمى بالتشعيب أو التفريع المبكر لمختلف أنواع التعليم . وقد يكون من المناسب أن نشير إلى نوعين رئيسيين من النظم التعليمية . نوع يتميز بدرجة

عالية من التشعيب والتخصص المبكر ونوع آخر يتميز بدرجة منخفضة من هذا التشعيب والتخصص المبكر .

ومن الطبيعى أنه كلما زادت درجة التشعيب والتخصص المبكر زاد إحتمال رفض بعض العناصر المناسبة من التلاميذ نظرا للقيود التى تفرضها طريقة الإختيار المستخدمة . وكلما قلت الدرجة زاد إحتمال قبول بعض العناصر غير المناسبة من التلاميذ نظرا للمرونة الزائدة لطريقة الإختيار المستخدمة . ونظرا لأن إحتمال الخطأ فى الإختيار فى الحالة الأولى يرتبط عكسيا مع إحتمال الخطأ فى الحالة الثانية ، فلا توجد أية بنية تعليمية تستطيع أن تقلل إحتمال الخطأ فى الحالين إلى الحد الأدنى على الأقل على المدى القصير مع استخدام الطرق التقليدية فى التدريس وتنظيم الفصول .

ومن المسلم به أن فرص التعليم التى يستطيع أى نظام تعليمى أن يوفرها لأبنائه تتوقف على المصادر الإقتصادية المتاحة وما يتصل بها من مصادر أخرى ضرورية . ومن ثم فإن من المتوقع بصفة عامة أنه كلما زادت المصادر المتاحة للمجتمع زاد إحتمال وجود نظام تعليمى يقلل فرص عدم إختيار العناصر المناسبة من التلاميذ إلى الحد الأدنى . أى أن نظام التعليم يكون متميزا بدرجة منخفضة من التشعيب والتخصص المبكرين .

ومع أن الدول الصناعية تتشابه فيما بينها بالنسبة لأيديولوجيتها الرسمية الخاصة بأول مراحل الإختيار التعليمى فإنها تختلف بالنسبة لأيديولوجيتها غير الرسمية . وبالنسبة لهذه النقطة الأخيرة يمكن أن نميز نوعين على الأقل من أيديولوجيات التطبيق أو الممارسة : أيديولوجية « الصفوة » . وأيديولوجية » المساواة » بين الناس .

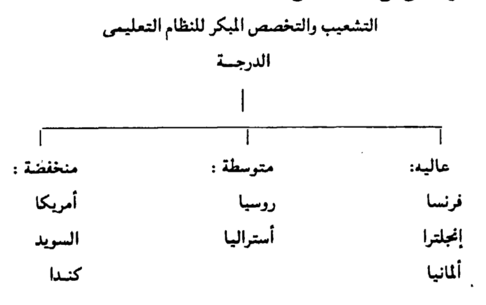
وتؤمن أيديولوجية الصفوة بأن الحد الأقصي من التعليم لأى فرد إنما ينبغى أن يتوقف على قدرته فى المستقبل على الإسهام فى الناتج الاقتصادى ، وأن الذكاء والقابلية للتعليم يتحددان أساسا بعوامل وراثية ، وأن بعض الناس قد لايستفيدون من التعليم إذا زاد عن حد أدنى معين ، وأن أولئك الذين يبدو أنهم من الصفوة يجب فصلهم فى فترة مبكرة من العمر عن أولئك الذين ينتمون إلي مكانة أدنى . وذلك حتى يستطيع أولئك الصفوة أن يكتسبوا الثقة في القيادة كما يزداد لدى الآخرين رغبتهم فى الإنقياد .

وهذه الأيديولوجية تعزز الرأى بضرورة التبكير ما أمكن باختيار التلاميذ . وأنه ينبغى أن يوجد عدد كبير من القنوات التعليمية التى يتوزع عليها هؤلاء التلاميذ .

أما أيديولوجية المساواة فترى أن من حق كل مواطن أن يتعلم إلى أقصى درجة ممكنة بصرف النظر عن قدرته في المستقبل فى الإسهام فى الناتج الإقتصادى . وأن الذكاء وقابلية التعلم يتحددات أساسا بعوامل بيئية ، وأن الناس إذا ما أحسن تعليمهم يستطيعون أن يستفيدوا من الحد الأقصى للتعليم، وأن أولئك الذين يبدو عليهم أنهم من الصفوة يجب أن يعملوا ويلعبوا لأطول فترة ممكنة مع أولئك الذين ينتمون إلي مكانة أقل . وذلك حتى لا يفقد أولئك الصفوة الصلة بالرجل العادي وحتى لايصبح الآخرون خنوعين ويفتقرون إلي المبادأة .

وهذه الأيديولوجية تعزز الرأى بأنه يجب تأخير إختيار التلاميذ إلى أطول فترة ممكنة وأنه يجب التقليل من الفروع والقنوات التعليمية التى يوزع عليها التلاميذ .

وأيديولوجية المساواة توجد فى مجتمعات تتمتع بمستوى عال نسبيا من متوسط الدخل الفردى كالولايات المتحدة الأمريكية والسويد وكذلك فى مجتمعات ذات مستوى أقل نسبيا من متوسط الدخل الفردى كروسيا ومعها دول الكومنولث . وبالمثل فإن أيديولوجية الصفوة توجد فى كلا النوعين من المجتمعات مثل انجلترا وفرنسا وإيطاليا . ويمكن أن نلخص الكلام عن البعد أو العامل الثانى فى الجدول التالى :



البعد الثالث : من يجب أن يختاروا ؟ ولماذا يختارون ؟

تواجه المجتمعات ذات التوزيع الطبقى ثلاث مشاكل متداخة منتظمة هى :

١ - على كل الناس حيثما كان موقعهم من التسلسل الهرمى للقوة أو النفوذ أن يبرروا المكانة التى يشغلونها سواء لأنفسهم أو لغيرهم .

٢ - على الصفوة إذا أرادت أن يكون حكمها فعالا أن تحتفظ بحد أدنى على الأقل من التظاهر بالتحالف والتعاون من جانب المجموعات الأقل نفوذا أو قوة .

٣ - على الصفوة حتى يحولوا دون حدوث تحد حقيقى لنفوذهم أن يكونوا مرتبين بدرجة كافية تمتص القيادات الممكن ظهورها من بين المجموعات التابعة أو المنافسة .

وعلي هذا فإن التنافس على توزيع السلطة والنفوذ هو شئ من طبيعة المجتمعات الطبقية وأن التوتر والصراع من طبيعة التنافس على السلطة والقوة.

ومن بين الطرق التى تحاول بها المجتمعات الطبقية أن تواجه مشكلاتها العمل على تطوير أيديولوجيات واضحة نسبيا تحدد أنواع الناس الذين يقدرهم المجتمع عاليا وتبرر إعطاءهم سلطة وقوة أكثر من غيرهم . هذه الأيديولوجيات يمكن تسميتها بأيديولوجيات « إضفاء الشرعية » .

ونظرا لأن النظم التعليمية فى المجتمعات الطبقية الصناعية تمثل أجهزة لإنتقاء الأفراد وتوزيعهم فمن المتوقع أن يكون لمثل هذه المجتمعات أيديولوجيات واضحة لإضفاء الشرعية بالنسبة للإختيار التعليمى . ومثل هذه الأيديولوجيات تترجم المسائل المتعلقة بتوزيع القوة أو النفوذ إلى مسائل متعلقة بتوزيع اللياقة أو الصلاحية التعليمية . أى أنها تحدد من يجب إختيارهم لإعدادهم فى المراحل العليا . كما أنها تفسر السبب فى رفض بعض الأفراد فى الوقت الذى يقبل فيه آخرون . ومن بين الطرق التى يمكن أن يتم بها تصنيف النظم التعليمية تصنيفها حسب أيديولوجياتها لإضفاء الشرعية بالنسبة للإختيار التعليمى .

وللإجابة على التساؤل الخاص بمن يجب أن يختاروا يمكن أن نتصور خطا ممتدا يرمز أحد طرفيه إلى « العمومية » وطرفه الآخر إلى «الخصوصية». وللإجابة على التساؤل الخاص بلماذا يختارون يمكن أيضا أن نتصور خطا ممتدا

يرمز أحد طرفيه إلى « الجماعية » والطرف الآخر إلى « الفردية » .

ويمكننا أن نجمع بين كل بعدين من هذه الأبعاد لتكون فيما بينها أبعادا أربعة تمثل أنماطا أربعة لإيديولوجيات إضفاء الشرعية بالنسبة للإختيار التعليمي وهي : النمط الأبوى والأرستقراطي والشيوعي والحقاني أو نمط الجدارة Meritocratic . وسنفصل الكلام عن هذه الأنماط في السطور التالية .

أيديولوجية الخصوصية :

تقوم أيديولوجية الخصوصية على أساس أن نظام المجتمع يقوم على أساس أن السمات والخصائص تتوزع بين الأفراد توزيعا غير متساو . وهذا يعنى أن التلاميذ يجب أن يختاروا بصفة أساسية على أساس قدراتهم العامة أولا ثم الفنية . وتؤمن هذه الأيديولوجية أيضا بأن فرص التعليم تقتصر على مجموعة خاصة من الأفراد وهى تشمل نمطين :

(أ) النمط الأرستقراطى :

يعتبرالنمط الأرستقراطى إحدى صور الفردية للأيديولوجية الخصوصية.
ويبرر النمط الأرستقراطى الإختيار الفردى على أساس حق أولئك الذين إختيروا فى التميز على أساس قدراتهم ومهاراتهم .

(ب) النمط الأبوى :

وهو نمط جماعى للأيديولوجية الخصوصية . وفيه يقوم تبرير الإختيار الفردى على أساس إحتياجات المجتمع لمهارات معينة وخصائص معينة تتوفر فى أناس معينين . ويكون المجتمع موجها على أساس أنسب العناصر من أفراده .

ايديولوجية العمومية :

تعطى هذه الأيديولوجية أولوية للقدرات الخاصة ثم القدرات العامة . أي أن التلاميذ يجب أن يختاروا أولا على أساس قدراتهم الخاصة . وهى تفترض أن نظام المجتمع يقوم على أساس أن القدرات لاتتوزع توزيعا غير متساو ، أى على عكس ما تؤمن به أيديولوجية الخصوصية . وهى لهذا تفترض وجود فرص قصوى لتعلم هذه القدرات . وتضم هذه الأيديولوجيات نوعين أو نمطين :

(أ) النمط الحقانى أو نمط الجدارة :

وهو صورة فردية للأيديولوجية العمومية . ويقوم تبرير الإختيار هنا على أساس حق التلاميذ المختارين فى التمايز مكافأة لهم على مواهبهم وطموحهم وقدراتهم الخاصة .

(ب) النمط الشيوعى :

وهو صورة جماعية لأيديولوجية العمومية . وتقوم عملية الإختيار على أساس حاجة المجتمع لأكثر الأفراد موهبة وطموحا وقدرة فنية ، وان هؤلاء يمكن توجيههم إلي مراكز القيادة والمسئولية . أما من هم من مستوى أقل فيوجهون إلى مراكز تابعة أو إنقيادية مناسبة لهم .

ومعظم الدول الصناعية تضم عدة مجموعات من الصفوة ذات الأيديولوجيات المتنافسة حول إضفاء الشرعية على عملية الإختيار التعليمى . ولكى يمكن تمثيل أيديولوجية أى مجتمع بأعلى درجة ممكنة من الدقة يمكن الإستعانة بالنموذج الآتى :

لماذا ينبغي اختيارهم ؟	من الذي ينبغي اختيارهم ؟	
	خاص	عام
	أبوي	شيوعي
جماعي	فرنسا، كندا، انجلترا، المانيا الغربية	الاتحاد السوفيتي، السويد
فردي		استراليا، أمريكا
	أرستقراطي	حقاني أو على أساس الكفاءة

ويقوم هذا النموذج كما يتضح منه على أربعة تقسيمات أساسية فى ضوء ما سبق شرحه ومنه يمكن أن يتبين لنا النمط الأيديولوجى فى عملية الإختيار الذي يغلب على أى نظام تعليمى .

الفصل الثانى

العوامل المؤثرة فى تشكيل النظم التعليمية

تعتبر النظم التعليمية فى البلاد المختلفة وليدة الظروف الإجتماعية والحضارية التى نشأت فيها . ويرجع اختلاف النظم التعليمية المعاصرة إلى اختلافها في هذه الظروف . ذلك لأنه كما سبق أن أشرنا ليس هناك إطار موحد لنمو النظم التعليمية . فبعضها جاء نتيجة التطور البطئ عبر السنين والأجيال الطويلة . وبعضها جاء نتيجة التغييرات الجذرية . وبعضها جاء وليد الرغبة في الإسراع بعملية التغيير أو التحول الإجتماعى . وبعضها جاء مفروضا من قوى خارجية متحكمة نتيجة وقوع البلاد تحت السيطرة الإستعمارية أو إنهزامها فى الحرب . كما أن هناك أيضا القوى السياسية والإجتماعية والإقتصادية والديمقراطية أو السكانية بأبعادها المختلفة التى تؤثر تأثيرا مباشرا فى حركة النظم التعليمية وتطورها بصفة مستمرة . وقد تنبه دارسو التربية المقارنة إلى أهمية هذه العوامل فحاولوا دراستها وتحليلها وبيان ارتباطها أو تأثيرها بالنظم التعليمية . وقد أشار إلى ذلك سادلر فى عبارته المشهورة التى سبق أن أشرنا إليها وسبقه أيضا ليفازير (١٨٢٨ - ١٩١١) عالم الإحصاء الفرنسى قليل الذكر عظيم الشأن فى التربية المقارنة والذى ساعده تخصصه على دراسة العلاقات الإحصائية بين الجوانب الإجتماعية والجوانب التربوية . فدرس على سبيل المثال أثر العامل السياسى على التعليم والعلاقة بين كل من الطابع الدينى للدول والعنصر والسلالة والمناخ من ناحية والتعليم الإبتدائى من ناحية أخرى .

وشنايدر العالم الألمانى إهتم بالعوامل التى أثرت فى نظريات التربية وتطبيقاتها كشخصية الأمة والموقع الجغرافى والثقافة والعلوم الفلسفية والحياة

الإقتصادية والسياسية والدين والتاريخ والمؤثرات الأجنبية والتطور الطبيعى للممارسات التربوية .

وجاء كاندل ليؤكد القوى السياسية والإجتماعية والثقافية كمحددات لطابع النظم التعليمية.وقد حدد مجموعة من العوامل هى القومية والإيديولوجية والسياسية والتطور التاريخى كعوامل محددة لتطور النظم التعليمية .

وكان هانز أشهر هؤلاء جميعا فى تناوله للقوى والعوامل المؤثرة على التعليم . وتوصل إلى ثلاث مجموعات من العوامل التى كان لها دور فى تحديد النظم التعليمية التى درسها . هذه العوامل هى :

(أ) العوامل الطبيعية : وتشمل عامل الجنس واللغة والبيئة بمناخها واقتصادياتها .

(ب) العوامل الدينية : وتشمل الكاثولوكية والإنجليكانية والبيوريتانية .

(جـ) العوامل العلمانية : وتشمل الإنسانية والإشتراكية والقومية .

أما مالينسون أستاذ التربية المقارنة السابق بجامعة ريدنج بإنجلترا وعالم اللغات المعروف الذى يعتبر حجة فى التعليم فى دول أوربا الغربية فقد أكد على فكرة النمط أو الطابع القومى كمحدد للنظام التعليمى . ويقصد بالطابع القومى كما سبق أن أشرنا أثر الوراثة والبيئة والتراث الإجتماعى والتربية فى تشكيل شخصية الأمة . وهو بهذا يتشابه مع هانز بدرجة كبيرة .

ولاواريز العالم المعاصر الذى شغل كرسى التربية المقارنة بجامعة لندن سنوات عديدة قبل أن يعتزله ليعمل مديرا لمعهد التربية بجامعة هاليفاكس فى كندا أكد فكرة التقاليد الفلسفية من حيث إن هناك أنماطا قومية فى الفلسفة تؤثر فى تحديد النظم القومية للتعليم .

وقد ساعدت هذه المحاولات والجهود العظيمة من جانب علماء التربية المقارنة على تعميق فهمنا للعوامل المختلفة التى تؤثر على النظم التعليمية . بيد أنه من الملاحظ أن كل محاولة منها تتناول هذه العوامل من ناحية معينة تبرزها وتركز عليها وإن كانت فى النهاية تكمل بعضها بعضا .

وفى معالجتنا لهذا الفصل حاولنا الإستفادة من هذه الجهود السابقة . كما استفدنا أيضا من الكتابات الحديثة المرتبطة بالموضوع سواء فى ميدان التربية المقارنة أو الميادين الأخرى المرتبطة بها . ومع أن منهج القوى والعوامل الثقافية كما قلنا من قبل كان منهجا سائدا للتربية المقارنة فى فترة مضت إلا أنه مازال محتفظا بأهميته حتى بدخول التربية إلى مرحلة المنهجية العلمية . وذلك لأن الكلام عن هذه القوى والعوامل الثقافية مفيد فى تحليل النظم التعليمية وتفسير أهم القوى التى تتحكم فى تشكيلها . وعلى هذا فإن القوى والعوامل الثقافية التى سنتناولها هى : عامل الأيديولوجية والقوى الإجتماعية والعامل الدينى والتركيب السكانى أو الديمقراطى والعامل الجغرافى والإقتصادى . ومع التسليم بتداخل هذه العوامل وصعوبة الفصل بينها فإن التقسيم هنا يستهدف الشرح والتفسير للطابع العام الذى يغلب على كل عامل من هذه العوامل .

أولا : الأيديولوجيـــة

يعتبر مفهوم الأيديولوجية من المفاهيم التى يشوبها الخلط بل وعدم الوضوح . فبعضهم يفهمها على أنها تعني مذهبا سياسيا . والبعض الأخر يقصد بها مذهبا عقائديا معينا كالماركسية مثلا .

والواقع أن مفهوم الأيديولوجية يتحدد فى أساسه من اللغة الإصطلاحية للفلسفة . وعلى وجه التحديد الفلسفة الفرنسية فى أواخر القرن الثامن عشر . فالأيديولوجية بالنسبة للفلاسفة الفرنسيين تعنى « علم الأفكار » وهو المعنى الحرفى للمقطعين اللذين تتكون منهما الكلمة . ومن هنا فإن مصطلح الأيديولوجية ينسب إلى عالم التفكير الفلسفى حيث ينتمى أيضا مفهومان يقتربان منه لغويا هما الفكرة Idea والمثل الأعلى Ideal . ولهذين المفهومين أهمية خاصة بالنسبة لفهمنا لمفهوم الأيديولوجية .

وإذا كانت الأفكار هى الصورة الأصلية فى فهمنا للعالم جاز لنا إعتبار المثل العليا كناية عن الصور الأصلية فى تشييدها لصرح العالم . فالمثل العليا إذن هى تلك الأفكار التى تحدد نظرتنا إلى الحياة الإنسانية والتى تقوم بموجبها إرادتنا وأفعالنا . إنها تقرر المراتب فى سلم القيم التى نأخذ بها . وهى المعيار لتلك المنظومات من القيم التى تنتظم بموجبها حياتنا الشخصية فى الأهداف التى نضعها نصب أعيننا وما نتخذه من قرارات . فالمثل العليا تملك قوة عملية كمبادئ تنظيمية بالنسبة لحياتنا ، وهى - كما قال الفيلسوف الألمانى كانط - تشكل القاعدة الأساسية لإمكانية بلوغ أفعال معينة درجة معينة من الكمال .

وقد حاول بعض الفلاسفة ولاسيما الفيلسوف الفرنسي دى تراسى (١٧٥٤ - ١٨٣٦) فى كتابه « عناصر الأيديولوجية » شرح نظرية الأفكار أو ما يسميه علم الأفكار ، وأهميته ومغزاه بالنسبة لحياة الإنسان ومجتمعه مع التركيز بصفة رئيسية على مسائل التربية والتعليم . وقد عرض من خلال علم الأفكار المبادئ والقواعد الأساسية لتربية الإنسان وتعليمه . بيد أن تطبيق تلك المبادئ بصورة علمية فى واقع الحياة حدا بالأيديولوجية إلى الإنتقال

من ميدان التربية إلى ميدان السياسة لإعتقادهم بأن تمام بناء هذا الميدان السياسى يفسح المجال أمام تحقيق أهدافهم وأمانيهم التربوية . فقد أدرك هؤلاء الأيديولوجيون أن الشرط الأول يكمن فى توافر الحرية العقلية والسياسة للإنسان . وبهذه الحرية وحدها يستطيع الإنسان أن يحيا على سجيته الحقة وطبيعته العقلية وأن يبذل قصارى جهده ليكون عالمه على أفضل وجه .

وربما كانت الثورة الفرنسية من أهم العوامل التى ساعدت على دخول الأيديولوجية ميدان السياسة . بيد أن هذا الإتجاه الأيديولوجى إصطدم فيما بعد برغبة نابليون الحقيقية فى إقامة سلطة فردية من ناحية ومن ناحية أخرى تعارضت مبادئ هذا الإتجاه الأيديولوجى العقلانى فى كثير من النواحى مع الآراء والنظريات المسيحية . وهكذا وجد الإتجاه الأيديولوجى نفسه فى خصومه مع رجال الدولة ورجال الدين معا . وإنتهى به المطاف بأن هاتين القوتين دمغتاه بأنه عدو الدين والدولة . وقد اعتبر الأيديولوجيون أناسا غرباء عن الواقع مجرد سفسطائيين غير قادرين على إدراك الطبيعة الحقة لواقع المجتمع . ومن هنا أصبحت الأيديولوجية تعنى إغتراب النظرية عن التطبيق وخضوع التطبيق لآراء وأفكار نظرية مسبقة . وهذا هو المعنى السلبى الذى شاع عن الأيديولوجية والذى عززه نقد كل من ماركس وإنجلز للأيديولوجية . وبقى هذا المعنى محتفظا بدلالته السلبية فى ميدان الإجتماع والسياسة .

ومع أن المفهوم الحديث للأيديولوجية ليس مقصورا على دائرة السياسة وحدها فإن الأيديولوجية السياسية هى أول ما يتبادر إلى الذهن . ولاشك فى أن الأيديولوجيات مهما إختلفت وتباينت تتوكأ على العلم أو تدعى الإنتساب إليه . فالفكرة الإشتراكية لدى الماركسية مبنية على أساس علمى واتخذت منه صفة لها فسميت بالاشتراكية العلمية . وكذلك فإن الديمقراطية تقوم على

أساس علمي وتتخذه منهجا لها فى التفكير والعمل .

وعلى الرغم من صعوبة وضع تعريف موحد للأيديولوجية فإنه يمكن تعريفها بأنها مجموعة من الأفكار تكون أساسا لنظام سياسى وإجتماعى واقتصادى معين . وفى ضوء هذا الفهم للأيديولوجية يمكن القول بأن النظم التعليمية تتأثر تأثرا مباشرا بنمط الأيديولوجية السائد . وعلي هذا الأساس يمكن تقسيم النظم التعليمية المعاصرة بصفة عامة إلى مجموعتين كبيرتين : النظم النمطية والنظم التنوعية . وسنفصل الكلام عن كل مجموعة على حدة .

١ - النظم النمطية :

وهى النظم التى تستهدف تشكيل نمط موحد من الأفراد بإخضاعهم لمؤثرات تربوية واحدة . لكن هذه النظم تنقسم بدورها فيما بينها إلى نوعين : نوع عقائدى ونوع ثقافى وحضارى .

أما النوع الأول وهو النظم العقائدية فهى التى تستهدف تحقيق أغراض عقائدية ومثالها النظم التعليمية فى دول الكتلة الاشتراكية وعلى رأسها الاتحاد السوفيتى (سابقا) إذ كانت الفلسفة الماركسية اللينية تلعب الدور الأول في تشكيل النظرية التربوية في هذه النظم .

وتقوم هذه الأيديولوجية على فكرة الدول الجماعية التى تسيطر فيها الدولة على كل شئ وتتلاشى فيها الملكية الخاصة . فجميع الثروات التطبيعية الموجردة على ظهر الأرض أو فى بطنها ملك للدولة . والدولة هى التى تحتكر كل وسائل الإنتاج والإستثمار والتوزيع .

وتقوم الأيديولوجية الشيوعية على أن القلة فقط هى القادرة على التفكير والتخطيط للأغلبية ، وتتمثل هذه القلة فى الصفوة الممتازة للحزب الشيوعى الذى يرسم الإطار الذى تتحدد فيه أبعاد العمل الإجتماعى والحرية الأكاديمية والتصرفات أو القرارات الشخصية . وتقوم هذه الأيديولوجية أيضا على الفلسفة المادية الجدلية وعلمانية الدولة لأن « الدين أفيون الشعوب » فى نظرها .

وفى ضوء هذه الأيديولوجية فإن الدولة هى التى تحتكر التعليم وتسيطر عليه سيطرة تامة . وعلى الرغم من المساحة الهائلة للإتحاد السوفيتى (سابقا) على سبيل المثال الذى يكون ١/٦ الكرة الأرضية وكان يمتد على رقعة ضخمة من « كالين » فى شرق أوربا إلى « سخالين » على حدود اليابان، ومن وسط أسيا جنوبا إلى القطب المتجمد الشمالى ، ويضم مختلف الأجواء المناخية ويتسع لمختلف الجنسيات والقوميات من تاجيك وأوزبك وأرمن وتتار وأذربيجانيين وداغستانيين وغيرهم من المجموعات العنصرية واللغوية ، نقول: على الرغم من كل هذا فإن الإتحاد السوفيتى سابقا كان مركزيا فى إدارته التعليمية . ومع أنه كانت توجد وزارة للتعليم فى كل جمهورية إلا أن هذه الوزارة كانت تتلقى تعليماتها وأوامرها من موسكو ، وتصدق مركزية الإدارة التعليمية أيضا بالنسبة لباقى الدول الاشتراكية على أساس من النمطية التى تستهدف خلق « المواطن الجديد » الذى يؤن بالشيوعية عقيدة ومنهجا . ولا يسمح بإنشاء المدارس الخاصة باستثناء الصين حيث توجد بها مدارس خاصة لكنها تخضع لإشراف دقيق من الدولة ، ويوغوسلافيا حيث يسمح بإنشاء مدارس خاصة بشروط مقيدة جدا . ولذلك لاتوجد المدارس الدينية أو الطائفية. وتعتبر التربية السياسية جزءا رئيسيا فى تربية الناشئة منذ المراحل الأولى ،

وتتم هذه التربية السياسية من خلال المقررات السياسية ذات الصلة كالمواد الاجتماعية أو الأنشطة المختلفة التى تقدمها منظمات الشباب ، وتختلف نسبة هذه المنظمات باختلاف الدول الاشتراكية ، ونكتفى بالإشارة الى أسمائها بالنسبة للاتحاد السوفيتى سابقا وهى : الأوكتربربون وهى للأطفال والبيونيرز وهى للصبية والكومسمول وهى للفتيان . ومع أن رجال التربية على المستوى العالمى يتخوفون من الإتجاه نحو تدخل السياسة فى التعليم فإن هذا الإتجاه آخذ فى الإزدياد لعدة اسباب من أهمها تزايد أهمية التربية كاستراتيجية قومية بالنسبة لكل الشعوب .

وتقوم التربية الإشتراكية على ربط التعليم بواقع العمل والإنتاج والإهتمام بالعمل ذى النفع الإجتماعى والعناية بالتربية البوليتكنيكية .

أما النظم النمطية الحضارية فهى النظم التى تهتم بالأسس الثقافيةوالحضارية على أساس قومى ، وأقرب مثال لها هو نظام التعليم الفرنسى . وتفسير ذلك أن الفرنسيين يؤمنون بحضارتهم وثقافتهم إيمانا شديدا. ويعجبون بها أشد الإعجاب ويعتبرونها الحضارة الحقة . ولعل هذا يفسر السياسة التعليمية التى اتبعتها الإدارة الفرنسية فى المستعمرات والتى تقوم على مبدأ « الفرنسة » أو قلب أبناء المستعمرات إلى فرنسيين ملونين .

ومن مظاهر إعتزاز الفرنسيين بثقافتهم أيضا تمسكهم بنقاوة لغتهم وحرصهم علي خلوها من الدخيل والغريب . وهو أمر نلمسه فى اللغة الفرنسية إذا ما قورنت بغيرها من اللغات الأوربية الأخرى . ومن أقرب الأمثلة ما حدث فى المشروع البريطانى الفرنسى المشترك لإنتاج طائرة الكونكورد وإصرار فرنسا على كتابة اسم المشروع بالصورة الفرنسية لا بالصورة الإنجليزية على

الرغم من التقارب الكبير بين الصورتين . وكذلك عندما قام الجنرال ديجول حينما كان رئيسا للجمهورية الفرنسية بزيارته المشهورة لكويبك فى كندا عام ١٩٦٨ وهى المنطقة التى تتحدث الفرنسية وسط بحر كبير يتحدث الإنجليزية . وهناك وقف ديجول وهتف بعبارته المشهورة « لتحيا كويبك الحرة » Vive Le Qubec Libre لقد أراد ديجول بذلك أن يعلى من شأن الثقافة الفرنسية فى منطقة تموج فى أساسها بالثقافة الأنجلوساكسونية . وعلى كل حال فإن هذا الإيمان الشديد بالثقافة الفرنسية قد ساعد على تقبل النمطية على أساس الثقافة العامة .

وتقوم النظم النمطية على أسس مركزية بصفة عامة تمشيا منطقيا معها حيث تقوم السلطة المركزية فيها بالمسئولية الكبرى فى إدارة وتوجيه التعليم على المستوى القومى . لكن الإنفجار السكانى من ناحية والإنفجار المعرفى من ناحية أخرى قد فرضا على النظم النمطية التخلص من قيود المركزية ومنح السلطات المحلية للتعليم مسئوليات متزايدة بإستمرار .

٢ - النظم التنوعية :

وهى النظم التى تقوم على أساس ديمقراطى . ولعل كلمة الديمقراطية هى من أكثر المفاهيم خلطا وإساءة فى الاستعمال . فكل دولة فى العالم مهما كانت فلسفتها أو أيديولوجيتها تدعى أنها دولة ديمقراطية . وكلمة الديمقراطية فى أصلها اللاتينى تعنى حكم الشعب . وفى مفهومها السياسى تعنى حكم الشعب بالشعب لصالح الشعب . وفى مفهومها الإجتماعى أسلوب للحياة .

وعلى هذا الأساس فإنها تعطى الفرد إحتراما لشخصيته وإعتدادا بنفسه . فهى تحترم شخصيتهم كأفراد لا كأعضاء خاضعين للمجتمع . والفرد

فى النظام الديمقراطى يفعل ما يتسنى له أن يفعله ، ولا يتراجع عن بذل الجهد المضنى فى سبيل تحقيق ما يعمل من أجله . وهو كذلك ينبذ التكاسل ويحتقره. بل ويحتقر تلك الطبقات التى تعيش مرفهة خامدة حوله .

وترتبط الديمقراطية بمبدأ تكافؤ الفرص . ويقوم هذا المبدأ على أساس أن الأطفال جميعهم حين يولدون يكونون متكافئين فيما بينهم دونما فروق فى مقدرتهم . ويقول روسو : إن الفروق بين الأفراد تنتج أساسا من سبب رئيسى هو أن بعض الأطفال حين يولدون ويخرجون إلى الحياة يجدون أمامهم فرصا كثيرة متوافرة لكى ينالوا قدرا كبيرا من التعليم والتربية أكثر مما يجده الأطفال الآخرون .

ومع ذلك فإن الكثيرين يعتقدون أن التكافؤ بين الأفراد حين يكون حرفيا يعد تفسيرا ساذجا لفلسفة الديمقراطية فى التعليم . ويعتمدون فى رأيهم هذا على أن علم النفس قد أثبت وجود فروق فردية بين الأشخاص . وأن الأطفال لايولدون مختلفين فقط فى نوع القدرات والإتجاهات ، بل إنهم يكونون مختلفين فى نفس القدرات ونفس الإتجاهات . ومع ذلك فإن هناك من ينادون بأن المدرسة يجب عليها أن تعطى تلاميذها مقادير متساوية أو متقاربة من المعرفة . والنتيجة الحتمية هنا هى أن تكافؤ الفرص لايمكن أن يعنى أن التربية يجب أن تكون متساوية بالنسبة للجميع .

وترتبط الديمقراطية بالحرية وكثير من الناس يعتبر أن الديمقراطية من الوجهة التعليمية ماهى إلا الحرية لاتكافؤ الفرص . وهذا فى حد ذاته لايحمل معنى وجود فروق فردية بين الأشخاص لأنه من طبيعة أى شخص أن يكون مختلفا عن أقرانه . ولو أن الأفراد يولدون بقدرات متكافئة لما استطاعوا أن

يشعروا بالإحساس نحو الحرية . ولكن الحقيقة العلمية هى أن الأفراد يولدون مختلفين مع كونهم أحرارا . وفى كتاب الجمهورية يقول أفلاطون فى باب الحرية إن المجتمع العادل هو المجتمع الذى يفعل أفراده بمواهبهم ومقدراتهم ما فيه إسعاد المجتمع ككل . فالحرية لاتفهم إلا فى منظورها الإجتماعى وليست هناك حرية مطلقة أوحرية فى فراغ .

وحين نستعمل كلمة التحرر فإننا بالضرورة نتبعها بكلمة « من » . وبالنسبة للممارسات التعليمية التى تنبع منها الديمقراطية كتأكيد للحرية نجد أن المدرس يجب أن يكون « حرا » « من » الأشياء التى تعوقه عن قول الحقيقة لتلاميذه . والتربية المتحررة هي تربية الرجال الأحرار أى الرجال الذين يتمتعون بالحرية السياسية التى ترتبط بدورها بالحرية الإجتماعية والحرية الإقتصادية .

وفى الديمقراطيات الحديثة نجد أن مفهوم الديمقراطية يكمن فى إنتخاب القادة . ويرى البعض أن المدرسة يجب عليها أن تنتقى الأفراد الذين يمكن أن يصلحوا كقيادات فى المستقبل وتربيهم تربية قيادية . وفى نفس الوقت تعلم بقية الأطفال وتنشئهم على كيفية التبعية لهؤلاء القادة .

والتربية في هذا الإطار المزدوج من القيادة والتبعية تكون دائما أفضل حينما تكون القوة السياسية فى أيدى القلة . ومع ذلك فإن عملية القيادة والتبعية بهذا المفهوم ليست مطلقة وإنما نجد أن القائد فى مجال الصناعة مثلا يكون تابعا فى مجال الزراعة ، أو المجال السياسى . كذلك الحال بالنسبة لقادة المجالات المختلفة للمجتمع .

وترتبط الديمقراطية بمبدأ المشاركة . وهى فى هذا المجال تتمركز حول صورتها فى الداخل والترابط بين أفرادها . والذين يدافعون عن هذه الفكرة

لايتمسكون فقط بأنها تعنى الترابط الفردى ، بل التداخل الطبيعى المعتدل داخل نموذج جيد من المجتمع . وهذا المجتمع المفترض له بعدان أساسيان أحدهما هو المصالح المشتركة والمتعددة بين الأفراد ، والآخر هو المشاركة المماثلة مع الجماعات الأخرى .

وفى ضوء هذا الفهم لأبعاد الديمقراطية يمكننا أن نتصور تأثيرها على الأنماط التعليمية المعاصرة . فالديمقراطية تؤمن بالتنوع والتعدد وحرية الاختيار على أساس من الإيمان بقيمة الفرد فى ذاته ، وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم فى القدرات والإستعدادات ، وأن على نظام التعليم أن يواجه هذه الفروق وأن يساعد التلميذ على تنمية هذه القدرات والإستعدادات إلى أقصى حد ممكن . وإلى جانب هذا أيضا هناك المجموعات العنصرية والدينية والأقليات المختلفة بما لها من حقوق فى تأسيس وإنشاء المدارس الخاصة بها مما سيرد تفصيله . ومن أمثلة النظم التنوعية نظام التعليم الأمريكى والإنجليزى . وسيرد تفصيل الكلام عنهما فيما بعد .

ثانيا : التركيب الإجتماعى

ربما كان من نافلة القول أن نشير إلى العملية التربوية على أنها عملية إجتماعية فى أساسها . فلا جدال فى أن المجتمع يعتبر بعدا رئيسيا من أبعاد التربية يتنوع حسب تنوع الفلسفات الإجتماعية . ومن ثم فإن التربية تختلف باختلاف تصور هذه الفلسفات لمفهوم الفرد وعلاقته بالمجتمع وأفراده ومنظماته، أو بعبارة أخرى تختلف التربية بإختلاف التركيب الإجتماعى الذى يتوقف بدوره على طبيعة المجتمع نفسه . فلكل مجتمع طبيعة تركيبه العضوى فى نسيج معقد متشابك ترتبط فيه الجزئيات بالكليات لتكون فى النهاية الصورة العامة للمجتمع . وبصرف النظر عن الدخول فى تفصيلات الفلسفات المختلفة التى

تبحث فى طبيعة المجتمع فإنه يمكن القول بإيجار بأن هناك إتجاهين رئيسيين أحدهما يقوم على أن المجتمع غاية فى ذاته وأن الفرد وسيلة لتحقيق غايات المجتمع . إذ لا وجود للفرد بل لاقيمة له بعيدا عن المجتمع . وهو مفهوم المجتمع الجماعى . والإتجاه الثانى يقوم على أن الفرد غاية فى ذاته له شخصيته وكيانه وقيمته . فالمجتمع يتكون من أفراد ومن ثم فإن قيمة المجتمع مستمدة من قيمة أفراده ومدى ما يتمتعون به من إهتمام ورعاية وحرية . وهو مفهوم المجتمع الديمقراطى . وقد سبق أن أشرنا إلى تفصيل الكلام عن طبيعة هذين النوعين من المجتمعات فى كلامنا عن الأيديولوجية ورأينا أن نشير إليهما مرة أخرى من حيث ارتباطهما بكلامنا عن البناء الإجتماعى .

ثم إن التركيب الطبقى الإجتماعى وما يتسم به من تمتع طبقة معينة بالإمتيازات الإجتماعية على غيرها من الطبقات ينعكس أثره على التعليم ، فقديما إحتكر النبلاء والبورجوازيون الأثرياء نظام التعليم وقصروه على أنفسهم. واستخدموه لخدمة أغراضهم ومصالحهم ليضمنوا لأولادهم من بعدهم الوصول إلى الحكم وتسلم مقاليده . ولم يكن يحظى بالتعليم إلا الصفوة المختارة . ولئن إختلفت الصورة فى قرننا الحالى فإن مثل هذا الطابع الطبقى مازال قائما فى كثير من المجتمعات ومنها المجتمعات الأوربية الغربية والأمريكية . إذ توجد فى هذه المجتمعات مدارس عامة ومدارس أخرى للطبقات الغنية والعالية. ويعتبر نظام التعليم الإنجليزى من أوضح الأمثلة على ارتباط التعليم بالطبقة الاجتماعية . وقد عبر أحسن التعبير عن ذلك روبين بيدلى أكثر ناقد معاصر للتعليم الإنجليزى الذى كان يعمل عميدا لمعهد التربية بجامعة إكستر بإنجلترا ومستشار وزارة التعليم البريطانية فى كتابه المشهور « المدرسة الشاملة » *

* هذا الكتاب ترجم الى العربية بمعرفة مؤلف هذا الكتاب ونشرته مكتبة عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٧١ .

الذى أثار به ضجة فى الأوساط التربوية . كتب يقول تحت عنوان « طبقية التعليم » :

« كانت إنجلترا فى الستينات مجتمعا أرستقراطيا وليس ديمقراطيا . هذه هى الحقيقة الأساسية التى يجب تثبيتها إذا أريد فهم نظامها التعليمى فهما كاملا . وعندما نأتى إلى السبعينات نجد ظهور تغييرات كبيرة لكن ميزان القوى الإجتماعية فى الجوانب الهامة يظل محافظا فى طابعه . وفى فترة من الفترات كان من المفروض أن « النوعية » ترتبط بنبل الميلاد ثم حلت الثروة محل الميلاد على أنها الأساس . وكلا الجانبين « نبل الميلاد والثروة » مازال يحيا فى المجتمع الإنجليزى اليوم . لكن « القدرة » تتجه بسرعة لتحل محلها كمفتاح لمراكز القوة . والآن وبعد مائة عام منذ صدور أول قانون عظيم خاص بالتعليم الأولى مازال المواطن الإنجليزى غير مؤمن بالمساواة . إن ما يريده هو أن تصبح الفرص المتكافئة غير متكافئة » .

وتحت نفس العنوان يورد قصة دخول تشرشل إلى مدرسة « هارو » وهى واحدة من مدارس الأغنياء المشهورة التى تعد على الأصابع وكان لها دور كبير فى تخريج بناة الأمبراطورية البريطانية وحكامها يقول :

« إن خبرة ونستون تشرشل منذ ثمانين عاما ليست تماما قديمة أو عفا عليها الزمن . وهذا ما قاله هو بنفسه عن إمتحانه للقبول فى مدرسة مستقلة مشهورة :

كتبت إسمى فى أعلى الورقة وكتبت رقم السؤال ١ . وبعد لأى كبير وضعت قوسين حول الرقم . وبعدها لم أستطع أن أفكر فى أى شئ يرتبط بالسؤال مناسبة أو صحة . وبالمصادفة وقعت بقع حبر على الورقة وظللت

أحملق إلى هذا المنظر الحزين لمدة ساعتين كاملتين . ثم جاء مراقب الإمتحان وجمع ورقتى مع الآخرين وحملها إلى منضدة ناظر المدرسة . وكان من هذه الإشارات البسيطة أن إستنتج « مستر ويلدون » أننى أستحق أن ألتحق بمدرسة هارو » .

وقصة دخول الأمير تشارلز إلى جامعة كمبريدج معروفة مشهورة . وفى الولايات المتحدة الأمريكية نجد وضعا مشابها وإن كان أخف حدة بكثير . وللتدليل على ذلك نستعين باقتباس لاثنين معاصرين من أحسن العارفين بالتربية الأمريكية . أولهما جرامز " Grambs " الذى يقول إن الدلائل تشير إلى الإتجاه العدوانى لطبقة الآباء العليا والمتوسطة الأمريكية فى سيطرة رغباتهم على المدرسة وموظفيها . (Grambs : p. 41)

والثانى جوسلين فى إشارته إلى إتجاه المدارس الأمريكية إلى إقامة حواجز إدارية للتعاون والإتصال بالآباء حتى يوفروا على أنفسهم المتاعب التى يسببها الآباء بتدخلهم فى شئون المدرسة (Goslin : p. 12) .

ولكن مما لاشك فيه أن طبيعة التغيير الإجتماعى الحادث فى هذه المجتمعات يقلل من سيطرة هذا التمايز الطبقى بإستمرار . وللتعليم دور رئيسى فى إحداث التغير . فنمو القيم الديمقراطية والعدالة الإجتماعية وظهور دول الرفاهية قد خلق فرصا جديدة من التعليم للطبقات المحرومة ، وأصبح التعليم من الحقوق الأساسية المعترف بها للإنسان . ويضاف إلى ذلك أن التحسن النسبى المستمر فى مستويات المعيشة لدى الشعوب وما ارتبط بها من تفجر لأمالها ولمطامحها قد ترتب عليه إزدياد الطلب الإجتماعى على التعليم طولا وعرضا .ونعنى بذلك زيادة فرص التعليم لأعداد متزايدة بإستمرار

من ناحية وإطالة مدة التعليم الإلزامى الإجبارى من ناحية أخرى . ونظرا لأن التعليم يعتبر من أقوى أجهزة الحراك الإجتماعى وأكثرها فعالية بما يحققها للأفراد من ترق وتقدم فى السلم الإجتماعى فإن اتجاه النظم التعليمية سيتزايد باستمرار فى صف تعليم القاعدة الجماهيرية العريضة . وهو إتجاه حادث فعلا بدرجات متفاوتة فى الأنظمة المعاصرة على إختلاف أشكالها .

كذلك نجد أن التغير الكبير الذى طرأ على وظيفة الأسرة وبنائها الإجتماعى قد وضع النظام التعليمى فى موقف يتحتم عليه فيه أن يأخذ على عاتقه مسئولية أكبر فى تربية الأطفال تربية شاملة . وترتب على دخول المرأة إلى سوق العمل إستحداث وظيفة جديدة للمدرسة كحاضنة أطفال تقوم على تنشئة الصغار ورعايتهم . كما أن ظهور الأنماط الجديدة للحياة الإجتماعية الذى يتمثل بصورة واضحة فى القيم والمعايير الإجتماعية المتغيرة ، وكذلك التفجر المعرفى والضغوط المتزايدة على الأفراد لتنمية وسائل جديدة للتكيف مع المجتمع قد خلق العديد من المشكلات التربوية التى ينبغى على النظم التعليمية المعاصرة أن تواجهها بنجاح إذا كان عليها أن تخدم الإهتمامات الكبرى للمجتمع برمته .

ثالثا : العامل الدينى :

يؤثر العالم الدينى بصورة مباشرة فى النظم التعليمية . بل إن فكرة إنشاء المدارس نشأت أول ما نشأت مرتبطة بالدين . ويصدق هذا القول على المسيحية والإسلام على السواء . فقد كانت قراءة القرآن والإنجيل وكذلك نشر التعاليم الدينية من أهم الدوافع لإنشاء المدارس . إن المدارس نفسها إتخذت وسيلة للدعاية لمذاهب دينية معينة ، فإنشاء الجامع الأزهر على سبيل المثال كان دعاية للمذهب الشيعى . وكذلك كان إنشاء المدرسة النظامية فى بغداد

للدعاية للمذهب الأشعري . وهكذا كان الأمر بالنسبة للمدارس الأخرى كالمستنصرية أو غيرها .

وقد شهدت العلاقة بين الدولة والكنيسة فى الحضارة المسيحية صراعا طويلا ومريرا للسيطرة على جوانب الحياة الإجتماعية وتوجيهها ومن بينها التعليم ، فقبل الثورة الفرنسية على سبيل المثال كان هناك صراع بين الكنيسة والدولة على السيطرة على التعليم . وقد أسلم ملوك فرنسا الزمام للكنيسة فى سيطرتها على التعليم واحتكارها له . وكان ذلك لسببين : أولهما : الأموال التى كانت تدفعها الكنيسة للدولة. ثانيهما : قيام الكنيسة بمساندة الملوك والمحافظة على أوضاعهم بتعليم التلاميذ الخضوع لما يسمى « بالحق المقدس » للملوك . ولذلك عندما قامت الثورة الفرنسية أصرت على أن تكون السيطرة على التعليم للدولة وليست للكنيسة . وخلال القرن التاسع عشر إستمر الصراع بين الكنيسة والدولة للسيطرة على التعليم فى فرنسا مما أعاق الإصلاح التعليمى بصورة كبيرة . وهناك مثال آخر يتمثل فى كويبك بكندا حيث قام نظام التعليم الفرنسى منذ البداية على أكتاف الكنيسة الكاثوليكية من أجل تعليم الهنود وحملهم على إعتناق المسيحية .

بيد أن الصراع بين الكنيسة والدولة فى المسيحية قد إنتهى إلى إنفصال الكنيسة عن الدولة . وعلى الرغم من أن تطور العلاقات بين الدولة والدين فى الإسلام يختلف عنه فى المسيحية فإن النتيجة فى الحالتين كانت واحدة بالنسبة للتعليم ، وهى وجود نظامين تعليميين مستقلين أحدهما دينى والآخر مدنى . ويصدق هذا على كل النظم التعليمية المعاصرة تقريبا بإستثناء دول الكتلة الاشتراكية سابقا حيث كان لايسمح فيها بالمدارس الدينية أو الخاصة على السواء .

وتقوم المدارس الدينية على أساس ديمقراطى سليم قوامه الإعتراف بحق كل طائفة أو مجموعة دينية فى إنشاء المدارس الدينية الخاصة بها . وهناك حالات خاصة يحرم فيها إنشاء المدارس الدينية من جانب مجموعة دينية أخرى مثل أسبانيا والبرتغال حيث تشتد سيطرة النزعة الدينية الكاثوليكية التى يدين بها معظم السكان . وهناك يحرم على البروتستانت إنشاء أى مدارس لهم . وإذا كانت مسألة التعليم الدينى لاتمثل مشكلة بالنسبة لنظام التعليم الدينى فإنها تفرض العديد من المشكلات أمام نظام التعليم العام . فالتعليم العام بحكم طبيعته عام للجميع ويفتح أبوابه لكل التلاميذ بصرف النظر عن اللون أو الجنس أو الدين أو العقيدة . ولذلك فعلى التعليم العام أن يقرر منذ البداية ما إذا كان عليه أن يدخل التعليم الدينى فى برامجه أم لا ؟ وإذا كان سيقوم بمسئولية هذا التعليم فكيف يواجه الفروق الطائفية وتعدد المجموعات الدينية ؟.

وقد أخذت النظم المعاصرة للتعليم بأساليب مختلفة فى مواجهة هذه المشكلات ، فبعض النظم أخذ بمبدأ اعتبار التعليم الدينى ليس من مسئولية التعليم العام كنظام التعليم الأمريكى والفرنسى . ففى هذين النظامين لايدخل التعليم الدينى ضمن برامج الدراسة بالتعليم العام لاعتباره مسئولية الكنائس والأسر . ويخلى التلاميذ بعض الوقت من الدراسة لممارسة الشعائر الدينية بالكنائس . وقد قررت المحكمة الفيدرالية العليا للولايات المتحدة فى يونية سنة ١٩٦٢ عدم دستورية قيام التلاميذ فى المدارس العامة تطوعا بصلوات غير طائفية . وقررت أيضا فى عام ١٩٦٣ عدم قانونية قراءة وإنشاد « صلوات الرب » فى الفصول الدراسية . وعلى كل حال فإن عدم تدريس الدين فى المدارس العامة يثير نقاشا عنيفا وجدلا مرا لدى الرأى العام والساسة والمربين على السواء .

وبعض النظم الأخرى وعلى رأسها نظام التعليم الإنجليزى أخذ بمبدأ إدخال التعليم الدينى ضمن مناهج الدراسة ، وتبدأ الدراسة فى جميع مدارس إنجلترا كل صباح بالصلاة . ولكن كيف استطاع منهج التعليم الدينى أن يواجه الفروق الطائفية وختلاف المجموعات الدينية ؟ إن حل هذه المشكلة فى الواقع كان بالطريقة المعروفة عن العقلية الإنجليزية وهو أسلوب التوفيق والحل الوسط.

ولذلك يقوم بإعداد منهج التربية الدينية لجنة رسمية مشتركة تضم الأطراف المعنية من ممثلين لوزارة التربية والهيئات الدينية والسلطات المحلية والآباء والمعلمين والروابط المهنية . وهو منهج عام فى طبيعته يؤكد القيم الخلقية والروحية العامة .

هذا بالنسبة للدولة الى ليس لها طابع دينى رسمى . أما بالنسبة للدول التى تنص دساتيرها أو تشريعاتها على دين رسمى معين للدولة كما هو الحال فى الدول العربية والإسلامية فإن التعليم العام يلتزم بتعليم الدين الرسمى للدولة مع الإعتراف بحقوق الأقليات أو المجموعات الدينية الأخرى فى تعليم أبنائها الدين الذى تريده . لكننا نجد فى هذه الدول أن الوزن المخصص للدين فى خطة الدراسة يتفاوت تبعا لقوة النزعة الدينية . ومن المعروف أن العلاقة بين التربية الدينية والتربية الخلقية ليست علاقة سببية بمعنى أن الأولى تؤدى بالضرورة إلى الثانية .

وربما كان من المفيد هنا أن نشير إلى دولة كانت فى يوم من الأيام تعتبر زعيمة العالم الإسلامى وهى تركيا . فقبل ثورة كمال أتاتورك ١٩٢٣ كانت التربية الدينية مادة إجبارية فى كل المدارس . ولكن ما حدث بعد هذه الثورة من تغييرات جذرية مثل « علمنة » الدولة وإستخدام اللاتينية فى كتابة

اللغة العربية جعل تركيا مثل الغراب الأسود الذى دهن نفسه باللون الأبيض فأصبح أمره عجبا . لا هو إلى فصيلة الغربان إنتمى . ولا هو إلى فصيلة البجع إنتمى . وكانت النتيجة إلغاء الدين من المنهج المدرسى . ولكن هذا الوضع لم يستمر إذ حدث منذ سنة ١٩٤٧ أن أدخلت التربية الدينية فى المنهج لكن مع كونها مادة اختيارية .

وقد يلعب العامل الدينى دورا كبيرا فى تحديد محتويات المنهج أو حذف موضوعات معينة منه . ففى بعض المدارس الخاصة فى نظام التعليم الأمريكى على سبيل المثال لا تدرس نظرية النشوء والإرتقاء فى بعض المدارس لإعتبار أنها تتعارض مع الدين . وكذلك قد يلعب العامل الدينى دورا هاما فى اختيار المعلمين وتعيينهم والتزامهم بنوع معين من السلوك . ففى نظام التعليم الأمريكى قد يحرم على المعلمين إرتياد دور اللهو والملاهى والبارات . وقد يطالبون بالإنتظام فى الذهاب إلى الكنائس والإشتراك فى الشعائر والمناسبات الدينية المختلفة .

وأخيرا هناك مسألة منح الإعانات المالية للمدارس الدينية ، والمبدأ الذى يأخذ به كثير من النظم التعليمية المعاصرة هو ألا تمنح هذه المدارس إعانات مالية من الأموال العامة أو الخزانة العامة . ذلك لأن الأصل فى الأموال العامة أن تنفق فى الأغراض العامة . وبعض النظم المعاصرة كالنظام الأنجليزى يمنح إعانات مالية من الخزانة العامة لمدارس الكنائس تحت إدارة سلطة عامة . ولكن هذا الوضع معترض عليه من الناحية الديمقراطية . وهناك أيضا دول أمريكا اللاتينية ومعظمها دول كاثوليكية وفيها تقوم الدولة بمساعدة المدارس الدينية من أموال الخزانة العامة . وفى البلاد العربية والإسلامية تقوم الحكومات بتقديم الدعم والمعونة المادية للمدارس الدينية .

رابعا : التركيب السكانى :

سنتناول فى حديثنا عن التركيب السكاتنى ثلاثة عناصر رئيسية تتعلق بهذا التركيب ، هي على الترتيب : الإنفجار السكانى والتكوين اللغوى والتكوين العنصرى .

١ - الإنفجار السكانى :

يشهد عصرنا الحالى إنفجارا سكانيا لم نشهد له مثيلا من قبل لدرجة أنه أصبح إحدى السمات الثلاث المميزة لهذا العصر فى تسميته بعصر التفجرات الثلاثة : التفجر السكانى والتفجر المعرفى وتفجر الآمال والمطامح .
وليس الإنفجار السكانى مشكلة تعليمية فى حد ذاته ما دامت معدلات التنمية التعليمية تتمشى معه بنفس السرعة . ولكن الحادث غير ذلك . فالإنفجار السكانى ظاهرة مميزة للدول النامية بصفة خاصة . وهى الدول التى تعتبر مواردها الإقتصادية محدودة وفى نفس الوقت تجد نفسها أمام العديد من المشروعات الملحة فى شتى الميادين التى تطالب بحقها من العناية والإهتمام سواء فى ميدان الصناعة أو الزراعة أو الصحة أو التعليم أو الخدمات الإجتماعية وغيرها .

ومما يزيد المشكلة تعقيدا بالنسبة للدول النامية بالذات أن فى كثير منها نتيجة للتحسن فى الخدمات الصحية والإجتماعية وقلة معدل الوفيات نجد نمو السكان بالنسبة لفئات الأطفال والشباب أسرع من نمو الفئات الأخرى للسكان ككل . مما يؤدى إلى مواجهة هذه الدول بإختيارات صعبة أقلها فقدان التوازن بين النمو السكانى والتنمية التعليمية . ومن ناحية أخرى نجد أن انخفاض معدلات قبول التلاميذ بالمراحل المختلفة وتكديس الفصول وازدحامها يكون

عادة على حساب مستوى التعليم ونوعيته .

٢ - التكوين اللغوى :

يلعب التكوين اللغوى دورا مهما فى تشكيل النظم التعليمية . وتوجد المشكلة اللغوية فى الدول التى يتكلم سكانها أكثر من لغة . لكن كيف حدث ذلك ؟ أو بمعنى آخر كيف تكونت المشكلة اللغوية ؟ للإجابة على هذا السؤال نقول هناك إحتمال من ثلاثة :

الإحتمال الأول : الهجرة الجماعية الكبيرة من مكان إلى مكان آخر. ومع التفوق الثقافى للمجموعة الوافدة ومع الجوار والتزاوج يحدث إنصهار المجموعة الأصلية فى الثقافة الجديدة على المدى الطويل . وهذا ما حدث فى الدنيا الجديدة أو الأمريكتين وفى أستراليا ونيوزيلندة . وتكون المشكلة اللغوية مرحلية فى هذه الحالة ويكون زوالها بالتدريج حتى تنقضى تماما .

الإحتمال الثانى : فرض اللغة بالقوة عن طريق سلطة أجنبية حاكمة كما حدث بالنسبة لكل من الإدارة الفرنسية والبريطانية فى المستعمرات . وعلى الرغم من إختلاف هدف كل من الإدارتين فإن النتيجة كانت واحدة . وهى خلق مشكلات لغوية فى البلاد المستعمرة . كما حدث فى الجزائر تحت الإدارة الفرنسية والهند تحت الإدارة الإنجليزية . فالهند على سبيل المثال شبه قارة ضخمة تسكنها أجناس مختلفة من هندوس ومسلمين ومسيحيين وغيرهم . وتسكنها جماعات لغوية مختلفة تتكلم لغات كثيرة مختلفة تصل إلى حوالى ١٤ لغة رئيسية ومئات اللهجات المحلية . ومن أهم هذه اللغات اللغة الهندية وهى مزيج من اللغة السنسكريتية القديمة للهند واللغة الأوردية التى يتكلمها أساسا المسلمون من أبناء الهند . وهى تمثل لغة المثقفين والمتحضرين من أبناء

الهند الذين حكموها وساسوها . وهناك أيضا اللغة البنغالية والكجراتية وغيرها . وكانت السياسة الإنجليزية التعليمية التى رسمها " ماكولى " فى مواجهة تعدد اللغات الهندية هى إستخدام الإنجليزية لغة للتعليم بالمدارس . وكان إدخال اللغة الإنجليزية كأداة للتعليم محل نقاش كبير حتى بين الإنجليز أنفسهم . فمن قائل إنها كانت ضربة معلم . ومن قائل إنها كانت أكبر الأخطاء التى إرتكبتها السياسية الإنجليزية . وقد حاول كرومر فى مصر أن يقتفى أثو سياسة ماكولى فى الهند . وعلى الرغم من فشل سياسة كل من ماكولى فى الهند وكرومر فى مصر فإن آثارها ما زالت باقية فى البلدين . فمازالت اللغة الانجليزية تستعمل فى الهند حتى الآن ، وإن كانت السياسة الحالية لحزب المؤتمر الحاكم فى الهند هى استخدام اللغة الهندية كلغة قومية لكل الهند . ويجرى إحلالها بالتدريج محل اللغة الإنجليزية . وفى مصر مازالت بعض المواد فى بعض الكليات العلمية تدرس باللغة الإنجليزية على الرغم من أن قانون الجامعات ينص على أن تكون اللغة العربية لغة التعليم بالجامعات . وعلي كل حال فإن الموقف الحالى بالنسبة للمشكلات اللغوية فى الهند هو إنهاء الدور الذى كانت تلعبه اللغة الإنجليزية كوسيلة للتعليم ، وتبنى اللغة الهندية كلغة قومية لكل أبناء الهند . ومن الواضح أن الحل الذى إتبعته الهند أشبه إلي حد كبير بالحل الذى إتبعه الإتحاد السوفيتى سابقا وهو الحل الذى يقوم على مبدأ ثنائية اللغة .

ويصدق الوضع فى الهند على بلاد أخرى وقعت تحت نير الإستعمار مثل دول المغرب العربى . وعلى كل حال فحيثما توجد المشكلة اللغوية عن طريق فرضها بالقوة من جانب سلطة أجنبية عليا يكون بقاء المشكلة مرهونا

بوجود هذه السلطة . فإذا مازالت وانقضى عهدها تبدأ حركة مضادة هدفها التخلص من اللغة الدخيلة .

الإحتمال الثالث : وجود المشكلة اللغوية نتيجة للغزو أو الفتوحات الحربية والعسكرية مما يترتب عليه تغير فى الحدود السياسية للدول ودخول منطقة أو مناطق معينة بشعوبها كاملة ضمن حدود دولة أخرى ، أو اقتطاع منطقة من دولة وضمها إلى دولة على غرار ما حدث للإلزاس واللورين بالنسبة لفرنسا وألمانيا أو إتحاد دول مع بعضها طواعية . ولعل أوضح مثال للمشكلة اللغوية من هذا النوع رابطة دول الكومنولث المستقلة التى كانت تعرف من قبل بالإتحاد السوفيتى . فهى تتكون من قوميات كثيرة مختلفة إتحدت مع بعضها البعض طواعية أو قسرا وكونت هذا المزيج الهائل من الشعوب والقوميات واللغات . بيد أن كون الروس أغلبية عددية في الرابطة إذ يشكلون ٧٥٪ من مجموع السكان وتمتعهم دائما بالسلطة وتغلغلهم في جميع أنحاء الرابطة قد مكن من استخدام اللغة الروسية على أساس مبدأ ثنائية اللغة . بمعنى أن يبدأ التعليم لغير الروس بلغاتهم الوطنية وفى نفس الوقت تعلم اللغة الروسية كلغة قومية منذ المراحل الأولى . ومع تقدم الطفل فى الدراسة يزداد الوزن المخصص لها باستمرار . وفى الجامعات والجيش تكون الروسية هى اللغة الوحيدة المستخدمة ، ويكثر استخدامها أيضا فى الحياة العامة فى التخاطب والإحتفالات والبيع والشراء والسينما والإذاعة والتليفزيون والصحافة وغيرها من وسائل الإتصال بالجماهير . ويصدق هذا الوضع فى الإتحاد السوفيتى سابقا على وضع العراق بالنسبة للأكراد والسودان بالنسبة للجنوب . وقد يحدث أيضا الأخذ بمبدأ ثنائية اللغة كضرورة قومية فى حالة الدول التى وجدت بها قوميتان أو أكثر فترة طويلة دون أن تستوعب إحداهما الأخرى . ففى هذه

الحالة يكون للغتين مكانة قومية متساوية . وتقتضى ضرورة الحياة وحسن الجوار أن يتعلم السكان لغتين ، وهذا هو الحال فى كل من بلجيكا وسريسرا وكويبك فى كندا وغيرها .

٣ - التكوين العنصرى :

تتأثر النظم التعليمية أيضا بالتكوين العنصرى للسكان . وتوجد مشكلة العنصر أو الجنس أو السلالة كعامل محدد للنظم التعليمية فى الدول التى توجد بها مجموعات عنصرية كما هو الحال فى الولايات المتحدة الأمريكية وجنوب إفريقية وغيرها .

ففى الولايات المتحدة الأمريكية يشكل الزنوج ما يقرب من ١٠٪ من السكان . وهم لايمثلون مشكلة عنصرية بالمعنى البيولوجى . بل يمثلون مشكلة إجتماعية . فليس للزنوج خصائص ثقافية أو دينية أو لغوية خاصة تميزهم عن غيرهم من الأمريكيين . فهم أمريكيون مسيحيون ومسلمون يتكلمون الإنجليزية ومخلصون للنظام الأمريكى . بل إن بعضهم أبيض البشرة واللون كأى أمريكى غير زنجى . ولكن مع هذا لايحظى الزنوج فى أمريكا بالمساواة فى الحقوق والإمتيازات الإجتماعية . ويتركز الزنوج فى الولايات الجنوبية . وتفرض المشكلة العنصرية فى هذه المناطق وجود نظامين للتعليم أحدهما للبيض والآخر للزنوج وفى حين يختص النظام الأول بإمكانيات كبيرة تجعل منه نظاما جديرا بالإحترام فإن نظام التعليم للزنوج يتكون عادة من مدارس فقيرة فى مبناها ومعداتها وإمكانياتها ومدرسيها من حيث المؤهلات والمرتبات . ويترتب على ذلك إنخفاض مستوى التعليم ونوعيته للزنوج مما يكون له آثار إجتماعية بعيدة المدى على فرص العمل والوضع الإجتماعى لهم . وقد تحسن وضع الزنوج كثيرا فى السنوات الأخيرة لكن الحل النهائى لمشكلاتهم يحتاج إلى زمن طويل.

أما فى جنوب أفريقية فالمشكلة العنصرية تختلف عنها فى الولايات المتحدة . فالزنوج يكونون غالبية الشعب فى جنوب أفريقية . ويكون الأوربيون أقلية . لكنهم حكام البلاد . وفى حين نجد أن للأوربيين نظاما تعليميا متقدما يقويم على أساس علمانى مجانى ، الحضور فيه إجبارى بين سن ٧ - ١٥ فإن نظام التعليم للزنوج يتميز بالإنحطاط والدونية فى كل هذه الأمور . وبينما يجد كل طفل أوربى مكانه فى المدرسة فإن مجموع الأطفال الزنوج فى المدارس لايزيد عن الربع تقريبا . وبينما يجد الطفل الأوربى السلم التعليمى أمامه مفتوحا حتى أعلى المراحل ويعد لحياة تكون فيها السيادة والسيطرة له ، فإن الطفل الزنجى يجد أمامه سلم التعليم مقفولا ومحدودا ويعد للحياة فى مجموعة خاضعة ذليلة . ويعمل كلا النظامين على تعزيز البغض والكراهية والعداء لأبناء الجنس الآخر . ويلعب التشريع والقانون والرأى العام دورا هاما فى تثبيت هذه الأنماط التربوية . وكان يصدق هذا أيضا على الوضع فى زيمبابوى (روديسيا سابقا) حيث كان الأوربيون الحاكمون وهم أقلية يتمتعون بكل الإمتيازات . وقد تغير الوضع عما كان عليه عند بداية الاستقلال .

خامسا : العامل الجغرافى والإقتصادى :

يرتبط العامل الجغرافى بالعامل الإقتصادى من حيث إن اقتصاديات أى دولة تعتمد بصورة مباشرة على مناخها . ولاشك فى أن النظم التعليمية تتأثر بالعوامل الجغرافية والإقتصادية للبلاد . فنمط الأبنية المدرسية وأسلوب العمارة ونوع مواد البناء والأثاث وطرق المواصلات المستخدمة فى نقل التلاميذ وقيود السن المتعلقة بالإلزام أو الحضور الإجبارى تتأثر تأثرا كبيرا بالعوامل الجغرافية والمناخية . فمدارس العراء أو الهواء الطلق مستحيلة فى الدول

الإسكندنافية ببردها القارس ، وعواصفها الثلجية ولكنها شائعة فى البلاد الإستيوائية . وكذلك نجد أن التعليم الإلزامى يبدأ متأخرا عاما أو عامين فى الدول الإسكندنافية عنه فى الدول الأوربية وحوض البحر الأبيض نظرا لقسوة المناخ . ولذلك يتأخر سن الإلزام حتى السابعة . ولا توجد أقسام للحضانة بالمدرسة الابتدائية . فى حين أن الطفل فى دول البحر الأبيض يذهب إلى المدرسة فى سن الثالثة .

وفى إنجلترا أيضا نجد أن مناخ البلاد بما يتميز به من كثرة الأمطار بصورة مستمرة مع شدة البرد قد أدى إلى ضرورة الإهتمام فى الأبنية المدرسية بتوفير مساحات وملاعب رياضية مقفولة داخل بناء المدرسة ذاته ، والإهتمام بألوان من النشاط تتم داخل الأبنية المقفولة وكذلك الإهتمام بوجود نظام للتدفئة داخل المدارس .

وفى أستراليا بسكانها الذين يصلون إلى حوالى ٢٨ مليونا ينتشرون على مساحة قارة بأكملها تعادل مساحتها مساحة الولايات المتحدة الأمريكية حتمت الظروف الجغرافية والتشتت السكانى قيام نظام التعليم بها على أسس مركزية . وهو نقيض مادرجت عليه التقاليد فى البلاد الناطقة بالإنجليزية . وهيأت نفس هذه الظروف وجود نظام للتعليم خاص بالمدن ونظام خاص بالريف . كما ساعدت أيضا على وجود نظام للتعليم بالمراسلة تشرف عليه الدولة ، وكذلك التعليم عن طريق الزيارات والمدرسين المتنقلين .

وكذلك تتأثر النظم التعليمية بالعوامل الإقتصادية السائدة فى المجتمع. فتحديد محتوى التعليم وطرائقه وأساليبه يخضع للظروف الاقتصادية .

وفى المجتمعات البدائية لم تكن هناك حاجة ملحة لإنشاء منظمات خاصة للتربية كالمدارس . ذلك لأن المعرفة فى هذه المجتمعات كانت بسيطة والمهارات المطلوب إكسابها للناشئة ليست معقدة ، ويتم نقلها بواسطة الكبار البالغين . ويشترك الطفل عمليا فى ممارسة الطقوس وألوان الأنشطة المختلفة من صيد وزراعة وحصاد . أما فى المجتمعات الحديثة فقد إستدعى تطورها الإجتماعى والإقتصادى الحاجة إلى التعليم الرسمى الأساسى لإكساب الأفراد المهارات المهنية والفنية اللازمة لإعداد الفرد فى مجتمع يقوم على أساس تقسيم العمل والتخصص .

إن كلمة مدرسة في أصلها الأوربى والغربى ترجع إلي أصل كلمة يونانية تعنى وقت الفراغ . وذلك لأن هذه الكلمة تعنى أن المدرسة كانت وسيلة لسد وقت الفراغ الناتج عن رفاهية الإقتصاد اليونانى بفضل التجارة مع جيرانهم . فالعلاقة بين المدرسة ووقت الفراغ معروفة . وربما يفسر هذا ما أشار إليه أفلاطون من أن أولاد الأغنياء هم أول الناس الذين يذهبون إلى المدرسة وآخر من يتركونها .

وهكذا ترتبط التربية برفاهية الشعوب أو ضنكها ، ولعل أوضح الأمثلة على ذلك أن العصر الذهبى للتربية الإغريقية وهو عصر كبار المعلمين أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو كان عصر إزدهار إقتصادى كبير لليونان ، فقد كانت أثينا زعيمة حركة تجارية كبيرة . وقد إستطاع اليونانيون آنذاك أن يوفروا لأبنائهم تعليما يفوق ما قدمته أية حضارة سبقتهم لأبنائها . وكذلك استطاع هذا الرخاء الإقتصادى أن يخلق طائفة كبيرة من المعلمين المحترفين من أمثال السوفسطائيين الذين وفدوا إلى أثينا طمعا فى الأجور العالية وتجارة الأفكار أيضا .

وقد كان وقت الفراغ فى العصور الأولى إمتيازا لطبقة من الأفراد دون غيرها ، سواء كانت هذه الطبقة طبقة النبلاء أو الأرستقراطيين . وكان إستمتاعها بهذا الفراغ نتيجة لإعتمادها إقتصاديا على طبقة أخرى كطبقة العبيد أو ما شابههم . وقد خلقت الثورة الصناعية الحاجة إلى الأيدى المدربة التى تجيد نوعا من المهارة اللازمة . وترتب على ذلك إنشاء المدارس الفنية والمهنية . وقد بلغت أوج ازدهارها فى المناطق الصناعية الكبرى حيثما كانت تتركز الصناعة . وقد ترتب على الثورة الصناعية قيام نظام التعليم العام المجانى الذى يقدم لأفراد الشعب من جانب الدولة والحكومية .

وتجدر هنا الإشارة إلى رجل الصناعة الأسكتلندى المتنور المشهور وهو روبرت أوين (١٧٧١ - ١٨٥٨) الذى أنشأ فى مصانعه النموذجية فى نيولانارك مدرسة مجانية لتعليم الأطفال دون سن العاشرة . وهى السن التى حددها كحد أدنى للعمل فى مصانعه . ولإعتقاده بأن الأطفال هم نتاج بيئاتهم فقد أثث هذه المدرسة تأثيثا مناسبا . وكانت تعلم القراءة والكتابة والحساب . ويشير كارل ماركس الألماني وأكبر ناقد للرأسمالية إلى هذه المدرسة فى كتابه (رأس المال) على أنها مدرسة المستقبل لأنها تقدم تعليما مرتبطا بالعمل والإنتاج والتربية الجسمية مما يساعد على زيادة المهارة الإنتاجية وتكامل تربية الشخصية الإنسانية .

وفى روسيا كان للثورة الصناعية أثر كبير فى نهضة التعليم الفنى والمهنى بها . وحظيت المدارس الفنية الروسية بمستوى عال وشهرة كبيرة بلغت أوجها فى العقد السادس من القرن التاسع عشر لدرجة أن الأمريكيين أعجبوا بمدرسة موسكو الفنية العالية التى أنشئت سنة ١٧٣٩ . وأدخلوا فى أمريكا

فى العقد الثامن من نفس القرن ما عرف باسم « النظام الروسى » مما كان له أثر فى تطوير التعليم الفنى فى أمريكا .

وكذلك نجد أن المناطق الصناعية تختلف عن المناطق الزراعية والمناطق الساحلية أو الصحراوية أو مناطق المناجم أو البترول . وهذا الإختلاف فى الظروف الإقتصادية ينعكس على نظام التعليم . ويترتب عليه إختلاف فى نظمه وطرائقه . فمما لاشك فيه أن إختلاف المجتمعات والبيئات فى طابعها الإقتصادى ودرجة نموها وما يرتبط به من إختلاف فى الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة يلعب دورا هاما فى تشكيل النظام التعليمى . فالتوسع الأفقى والرأسى فى التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية وتحسين نوعية التعليم والإرتفاع بمستواه وتنويع الأنشطة التعليمية وبرامجها وتحسين نوعية المعلم ومستوى أدائه المهنى ومستواه المادى وتيسير سبل نقل التلاميذ وتغذيتهم والعناية الصحية بهم وتقديم الخدمات الإجتماعية والتوجيهية والعناية بالموهوبين والمتخلفين منهم على السواء وتطوير العملية التربوية والقيام بالبحوث التى تخدمها ، كل هذه أمثلة تتوقف على العامل الإقتصادى من حيث إنه يتحكم فى تحديد الأموال المخصصة للتعليم . ونظرا لأن التمويل يعتبر عاملا مهما فى تطوير النظم القومية للتعليم . فإنه يمكننا أن نتصور بسهولة مدى تأثيره على النظم التعليمية .

الفصل الثالث
الإتجاهات العالمية المعاصرة للتعليم العام

ماذا نقصد بالتعليم العام ؟ سؤال نستهل به مناقشتنا لموضوع الإتجاهات العالمية المعاصرة للتعليم العام . وهذا التساؤل منذ البداية مفيد لتوضيح الإشتباه الذى يثيره دائما المصطلح العربى . فكلمة التعليم العام يقابلها كلمتان فى اللغة الإنجليزية هما Pubic Education و General Education . ومن هنا كان الإشتباه بل والخلط فى استخدام الكلمة العربية ، فهى أحيانا تستخدم للدلالة على التعليم النظرى والأكاديمى تمييزا له عن التعليم الفنى . وهو إستخدام شائع ومعروف فى العالم العربى . وعلى هذا الأساس يمكننا أن نفهم لماذا سمى القانون الذى ينظم هذا النوع من التعليم فى مصر بقانون التعليم العام (قانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨مثلا) .

وأحيانا أخرى تستخدم الكلمة للدلالة على أنواع التعليم التى تكون مفتوحة ومتاحة أمام الجميع بصرف النظر عن أى تمييز على أساس اللون أو الجنس أو العقيدة أو المكانة الإجتماعية . وهى بهذا تعنى التعليم المجانى الحكومى الذى تقدمه الدولة فى جميع صوره الأكاديمى منه والفنى والمهنى ، طالما أنه يتصف بعموميته وإتاحته للجميع . وهذا المعنى أيضا مستخدم ومعروف وعلى أساسه قام نص الدستور المصرى على إشراف الدولة على التعليم العام وتنظيم القانون لشئونه ومجانيته في كل مراحله . وبهذا المعنى الأخير تستخدم كلمة التعليم العام فى مناقشتنا التالية .

وقبل الدخول فى هذه المناقشة هناك سؤال آخر ضرورى لتحديد إطار هذه المناقشة وهو : ماذا نقصد بالإتجاهات العالمية المعاصرة ؟ إن الكلمة

الرئيسية هنا هى كلمة « العالمية » . ما الذى يحدد العالمية وكيف نستدل عليها؟ وما مقياسها ؟ هل تتحدد العالمية بالممارسة التربوية للدول الكبرى والمتقدمة باعتبار أوزانها فى مجال السياسة العالمية وتأثيرها القوى فى مجريات الأمور فى العالم ؟ هل تتحدد العالمية بما تنشره المنظمات العالمية المتخصصة فى التربية مثل اليونسكو والمكتب الدولى للتربية بجنيف ومركز التخطيط التربوى بباريس وغيرها ؟ هل تتحدد العالمية بالمسوح التربوية التى تجرى على بقاع كثيرة من العالم وتقوم الهيئات المشرفة على هذه البحوث سواء كانت دولية أم غيرها باستخلاص النتائج المقارنة وأهم الإتجاهات السائدة ؟ الواقع أن استخدامنا للكلمة يشمل كل هذا . وتصبح الكلمة فى مدلولها هنا تعنى الممارسة التربوية المشتركة البارزة فى العالم المعاصر مع التركيز بصفة رئيسية على الدول الكبرى التى تحظى بنفوذ عالمى كبير . وعلى هذا فإننا سنتناول أولا زهم الإتجاهات العالمية المعاصرة للتعليم العام بصفة عامة كما تتمثل فى أربع دول كبرى هى أمريكا وإنجلترا وفرنسا وجمهورية روسيا . ثم نعقب ذلك بالكلام عن التعليم العام فى البلاد العربية .

ا - التعليم العام فى الولايات المتحدة الأمريكية

تمهيـــد :

ترتبط النشأة الأولى للتعليم الأمريكى بالتراث الأوربى الذي حمله المهاجرون الأول الذين استوطنوا الدنيا الجديدة . وقد حمل هؤلاء المستوطنون الذين يمثلون أكبر عدد من المهاجرين فى تاريخ البشرية على ترك بلادهم والفرار من الفقر والإضطهاد والسخط على الظلم وعدم تكافؤ الفرص . وكانت هناك إختلافات كبيرة بينهم فى اللغة والدين والثقافة والأصول السياسية والخلقية والعرقية والقومية والمكانة الإجتماعية والإقتصادية . وقد حمل أولئك الرواد من المستوطنين معهم من بلادهم آراءهم السياسية ومعتقداتهم الدينية وقيمهم الإجتماعية وعاداتهم وتقاليدهم وأنظمتهم الثقافية والحضارية . وظلت أمريكا خلال القرن التاسع عشر ملتقى هذه الأفكار والثقافات المتباينة المتوافدة إليها من مختلف البلاد الأوربية .

وفى الفترة الأولى للمستوطنين الأوائل كان يوجد تعليم أولى متاح للقادرين على دفع نفقاته المكلفة الغالية . وكان يستهدف تعليم أساسيات القراءة والكتابة . أما تعليم ما بعد المرحلة الأولى فكان امتياز الطبقة الحاكمة. وكان الأطفال ولاسيما من الولايات الجنوبية يرسلون إلى أرض أجدادهم فى أوربا إذا كانوا يريدون تعليما عاليا . وقد استمر هذا الوضع حتى القرن الثامن عشر . وتعتبر الفترة الأولى من القرن التاسع عشر هامة بالنسبة لتاريخ أمريكا لأنها الفترة التى شهدت حرب الإستقلال الثانية .

وكان التعليم يسير على النظام الأوربى وهو أمر غير مستغرب . وكانت اللغة الإنجليزية هى الشائعة لغلبة المتحدثين بها . ومع أنه كان هناك

إتجاه نحو الثقافة الفرنسية إلا أن هذا الإتجاه سرعان ما انطفأ فى مهده ، ويرجع ذلك إلى أن الثقافة الفرنسية ليست لها صلة قوية بالعبقرية النامية للدنيا الجديدة . هذا إلى جانب أسباب عديدة أخرى منها الثورة الدامية والحروب النابليونية التى تحطمت على صخورها التطلعات نحو التوسع الإستعمارى .

ولعل من أبرز التأثيرات الأوربية على التعليم الأمريكى خلال القرن التاسع عشر إنشاء مدارس الأحد التى اقتبس نظامها من إنجلترا ومدارس الحضانة التى اقتبست من ألمانيا وتطبيق نظام العرفاء الذى بدأ تطبيقه سنة ١٨٠٦ واقتبس أيضا من إنجلترا . وهو نظام يرجع الفضل فى تقديمه إلى إثنين من رجال الدين الإنجليزى هما « جوزيف لانكستر (١٧٧٨ - ١٨٣٨) وأندرو بل (١٧٥٣ - ١٨٣٢) . وهو يشبه نظام العرفاء فى التربية الإسلامية . وربما كان منقولا عنها . كما نقلوا عن بروسيا فكرة التعليم الإلتزامى الإجبارى بعد زيارة هوراس مان لها . كما كان لأفكار بستالونزى وفروبل وهربارت تأثير كبير على النظرية والتطبيق فى التعليم الأمريكى .

وحتى منتصف القرن التاسع عشر كان التعليم فى أمريكا يستهدف تعليم الأطفال الحضارة والثقافة الغربية والأدب الغربى وتعريفهم بتاريخ أمريكا وتطوره والفلسفة والجغرافيا . وكانت المدارس فى تلك الفترة تعانى من نقص الإمكانيات المادية والبشرية . وكان التعليم مكلفا . ولم يكن هناك اهتمام بالمواد المهنية والعلمية على الرغم من أن الثورة الصناعية كانت قد مضى عليها وقت كبير لكنها لم تحدث تأثيرا كبيرا فى تطوير التعليم الفنى .وكان نمو التعليم الفنى غير مطرد . وسار بخطوات بطيئة وراء حركة التصنيع . وذلك لأن أمريكا انتهجت نهج السياسة الإنجليزية بعدم التدخل فى شئون التعليم .

ولم يكن التعليم إذن عاملا مهما مساعدا للناس فى حياتهم . ولكن مع تقدم التصنيع والتجارة بدأ الإهتمام بالتعليم فأدخلت المواد العلمية والتجارية وبدأ فى نفس الوقت تقديم التعليم المجانى الإجبارى لتسهيل إقبال الناس عليه .

وقد خاض الأمريكيون غمار حروب وصراعات مريرة حتى استطاعوا فى النهاية أن ينصهروا فى بوتقة شعب واحد ، وأن يحققوا وحدتهم السياسية والإجتماعية والإقتصادية كما استطاعوا أن يحققوا ديمقراطيتهم التى يفتخرون بها .

والأمريكيون ليس لهم ماض بعيد أو حضارة عريقة . فأمريكا التى تقف اليوم عملاقة على المسرح العالمى لايتعدى عمرها قرنين من الزمان منذ توقيع إعلان إستقلال المستعمرات الشمالية الثلاث عشرة عن إنجلترا عام ١٧٧٦ . ولذلك فإن الأمريكيين لايؤمنون بالماضى . ولا ينظرون إليه . ويعتبرونه عديم القيمة ، أو بمعنى أخر « كومة من التراب » . وهم يتطلعون دائما إلى المستقبل إيمانا منهم بأنه أحسن من الحاضر . ومن هنا كان إيمان المجتمع الأمريكى بالتغير السريع وإيمانهم أيضا بأهمية التعليم فى إحداث هذا التغير وإرساء قواعد الديمقراطية الأمريكية والدفاع عنها . ولذا جاءت الفلسفة البراجماسية تعبيرا مناسبا للعقلية الأمريكية . وفى ضوء هذه الفلسفة يمكن فهم طبيعة الشعب الأمريكى . ولذا فمن المستحسن تفصيل الكلام عن هذه الفلسفة في السطور التالية * .

---

* لمزيد من التفصيل عن هذه الفلسفة وغيرها انظر لنفس المؤلف كتاب فلسفة التربية : إتجاهاتها ومدارسها – عالم الكتب القاهرة ١٩٩٢ .

للبرجماسية عدة أسماء تعرف بها .منها البراجماتية والأداتية أو الوسيلية والوظيفية والتجريبية . ولقد وجد هذا اللفظ الأخير رواجا لدى المعلقين المحدثين على علاقة البراجماسية بالمنهج التربوي . وجون ديوى نفسه وهو من شيوخ البراجماسية فضل فى آخر أيامه استعمال كلمة التجريبية على كلمة الأداتية لأن الكلمة الأخيرة تتسم بالمادية إلى حد بعيد .

ومع أن البراجماسية ينظر إليها على أنها وليدة الفلسفة الأمريكية بصفة عامة إلا أنها ترتبط بالتراث البريطانى التجريبي الذى يؤكد أننا لانستطيع أن نعرف إلا خبرتنا الحسية . أما من حيث ما تنادى به من تغير فإنها ترجع فى ذلك إلى هيرقليطس أحد فلاسفة اليونان قبل سقراط .

وتقوم البراجماسية على عدة مبادئ رئيسية أهمها التغير ونسبية القيم والطبيعة الإجتماعية والبيولوجية للإنسان وأهمية الديمقراطية كطريقة فى الحياة، وأخيرا قيمة الذكاء الناقد فى جميع ألوان السلوك الإنسانى . وشيوخ البراجماسية من الأمريكيين هم تشارلز بيرس ووليم جيمس وجون ديوى مع اختلاف بينهم فى تناولها . فنظرة بيرس عن البراجماسية موجهة إلى الفيزياء والرياضيات . أما نظرة « جيمس » فهى سيكلوجية وشخصية وتحركها إعتبارات دينية. ونظرة « ديوى » موجهة إلى علم الأحياء والعلوم الإجتماعية.

وقد أولى ديوى إهتماما كبيرا إلى دور المعرفة فى التربية . وفى نظريته للمعرفة كان متأثرا بتطبيقات نظرية دارون فى التطور . ووفقا للنظرية الداروينية يفترض أن العقل أو الذكاء جاء متأخرا . واستخدمه الإنسان فى التكيف مع بيئته ، وبناء على ذلك صاغ ديوى نظرية فى التربية على أساس أنها تعلم الفرد طريقة التفكير لا لأن التفكير شئ حسن فى حد ذاته ، ولكن

لأن التفكير وسيلة أو ذريعة أو أداة لحل المشكلات أى مشكلات التكيف مع العالم . وقد رفض جون ديوى الثنائية بين العقل والجسم لأنها تناقض ما تقرره العلوم البيولوجية والسيكلوجية على أنهما كل متكامل . ومن ثم فهو يربط بين الفكر والعمل ، وأن التعليم من أجل العمل يجب أن يحظى بأهمية واحترام مماثل تماما للتعليم من أجل التفكير .

وقد يعاب على فلسفة ديوى أو تنتقد بأنها مغرقة فى الفردية والنسبية بصورة مشابهة للسوفسطائيين عند الإغريق . وعلى كل حال فقد جاءت البرجماسية معبرة عن طبيعة الشعب الأمريكى وعقليته وانعكست آثارها على التربية الأمريكية .

وقد أدرك الأمريكيون أن التعليم مفتاح الحرية . واعتبروا انتشار التعليم ضمانا أساسيا للحرية والمساواة والحكم الذاتى . وهى المبادئ التى كسبها الشعب الأمريكى خلال الحرب والصراعات التى خاضها من أجل الإستقلال . ومن مأثور قول « جيفرسون » : « إن الشعب الذى يتوقع أن يكون حرا وهو جاهل فإنه يتوقع مالم يحدث ولن يحدث » . إن المدارس العامة فى نظر الأمريكيين من خلال دورها العظيم فى نشر المعرفة والفهم العام تدعم مثاليات الديمقراطية الأمريكية وتخلدها .

أمة فى خطر :

يعتبر صدور التقرير المعروف « أمة فى خطر » A Nation at Risk ١٩٨٣ أهم وثيقة عن التعليم فى أمريكا خلال العقود الماضية . فمع أن هناك تقارير سابقة فيها نقد للتعليم إلا أن هذا التقرير قد أثار اهتماما كبيرا ونقاشا

حادا حول التعليم الأمريكى . فقد أشار هذا التقرير إلى نقاط الضعف فى التعليم الأمريكى سواء فيما يتعلق بنوعيته أو فاعليته وجدواه .

وقد تطلب هذا التقرير زيادة الإهتمام بالرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية وإطالة اليوم المدرسى .

وقد ترتب على هذا التقرير إتخاذ خطوات عملية للإصلاح التعليمى تجسدت فى موجتين رئيسيتين : الموجة الأولى بين ١٩٨٣ و ١٩٨٦ والثانية بين عام ١٩٨٦ و ١٩٩٠ .

الموجة الأولي للإصلاح ١٩٨٣ - ١٩٨٦ :

وهى تمثل الدفعة الأولى للإصلاح التعليمى تحت تأثير تقرير أمة فى خطر . وقد استندت هذه الموجة على تصور أن مشكلات الأمة الأمريكية فى التعليم ترجع بالدرجة الأولى إلى إنخفاض المستويات الأكاديمية للطلاب وتدنى نوعية التدريس . واعتبر المعلم المسئول الأول عن ذلك وأشير إليه بأصبع الإتهام .

وبين عام ١٩٨٣ و ١٩٨٥ أعدت تشريعات للإرتقاء بمستوى المعلم والتخلص من المعلمين غير الأكفاء واجتذاب المعلمين الممتازين وإعداد اختبارات للكفاءة المهنية للمعلمين حتى يمكن التخلص من العناصر الضعيفة وطردها والعمل على إيجاد بدائل لنظام التصديق على شهادات المعلمين .

وبحلول عام ١٩٨٨ كان هناك ٤٤ ولاية بها نظام إمتحان الكفاءة المهنية للترخيص للمعلم بالعمل . وتشمل هذه الإمتحانات المهارات الأساسية والمعرفة المهنية والإلمام بمادة التخصص . وقد أدى هذا النظام من الإمتحانات

للمعلمين الداخلين فى المهنة إلى نتائج غير مقصودة منها وجود نقص شديد فى المعلمين فى بعض الولايات . مما أدى بدوره إلى التجاوز عن بعض شروط الترخيص للعمل بالمهنة بصورة مؤقتة . والنتيجة الثانية غير المقصودة لهذا النظام هو تناقص أعداد معلمى الأقليات العرقية .

وقد أثار هذا النظام نزاعا وخلافات كثيرة بين المعلمين والسلطات إمتدت إلى ساحات القضاء فى ولايات عدة على أساس أن هذه الإمتحانات متحيزة وتنعدم صلتها بالوظيفة .

الموجة الثانية للإصلاح : ١٩٨٦ - ١٩٩٠ :

وهى تتداخل مع الموجة الأولى . وإذا كانت الموجة الأولى قد نظرت إلى المعلم على أنه لب المشكلة فى التعليم فإن الموجة الثانية نظرت إليه على أنه الحل للمشكلة .

فقد بدأت الصيحات تنادى فى هذه الفترة بضرورة إعطاء مزيد من القوة للمعلمين بتحسين مكانتهم المهنية وإعطائهم مزيدا من الإستقلال والحرية والثقة ومزيدا من التدريب والفرص للقيام بواجباتهم .

وقد شهدت هذه الفترة تحسنا ملحوظا فى مرتبات المعلمين . فقد ارتفع متوسط المرتب للمعلم من ٧٤٢٣ دولارا عام ١٩٧٦ / ١٩٦٨ إلى ٢٥٢٤٠ دولارا عام ١٩٨٥ - ١٩٨٦ . ومع ذلك فهذا المرتب يمثل زيادة قليلة عن أجر السباك فى نفس العام وهو ٢٣٥٠٠ دولارا ويقل عن أجر ساعى البريد الذى وصل الى ٢٦٢٣٢ دولارا فى نفس العام . وقد ارتفع مرتب المعلم فى العام التالى ١٩٨٧/٨٦ إلى ٢٦٥٥١ دولارا فى العام . ومع ذلك تعتبر مرتبات

المعلمين منخفضة نسبيا إلى المهن الأخرى . كما أن التضخم يقلل من قيمة الزيادة المتواضعة فى مرتبات المعلمين .

وعلى كل حال فقد كان تأثير الإصلاح واضحا فى الولايات المختلفة . فقد أظهر مسح أجرى عام ١٩٨٦ على مستوى الولايات المتحدة النتائج الآتية (MCB University : p 29)

- ٤٥ ولاية من الخمسين ولاية أمريكية رفعت متطلبات التخرج من المدرسة الثانوية .
- ٤٢ ولاية رفعت متطلبات دراسة الرياضيات .
- ٣٤ ولاية رفعت متطلبات دراسة العلوم .
- ٢٦ ولاية رفعت متطلبات دراسة المواد الاجتماعية .
- ١٥ ولاية عدلت سن الإنتظام فى الدراسة .
- ٦ ولايات زادت مدة السنة الدراسية .

أمريكا عام ٢٠٠٠ : إستراتيجية للتعليم :

طرح الرئيس الأمريكى جورج بوش مشروعه القومى فى الثامن عشر من ابريل ١٩٩١ بعنوان أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتعليم . وقد أثار هذا المشروع إهتماما على المستوى القومى والعالمى على السواء ولفت أنظار العالم أجمع إلى أهمية التعليم كاستراتيجية قومية تحمل لواءها أقوى دولة في العالم . ومن باب أولى بالطبع أن يكون ذلك درس مستفاد للدول الأخرى لاسيما الدول النامية . والواقع أن نظام التعليم الإنجليزى يمر بثورة منذ صدور قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ . ومنذ ذلك الحين والتشريعات والتنظيمات تصدر تباعا لإصلاح التعليم الإنجليزى . وكذلك الحال فى فرنسا فهى تمر الآن بفترة حاسمة من إعادة تنظيم تعليمها العام لاسيما مدارس

الليسيه (الثانوية) . وهذا يعنى أن الدول المتقدمة تضع إصلاح تعليمها القومى وتطويره فى مجال الأولوية الكبرى . وقد تضمن مشروع الرئيس الأمريكى كثيرا من إتجاهات الإصلاح التى نادى بها تقرير أمة فى خطر والإصلاحات الفعلية التى أعقبت ذلك وقامت بها الولايات المختلفة .

أهداف المشروع القومى :

تضمن المشروع القومى ستة أهداف رئيسية للتعليم يرمى إلى تحقيقها وهى :

١ - تنمية إستعدادات الطفل الأمريكى فى مرحلة التعليم الإجبارى أى حتى سن السابعة عشرة .

٢ - أن يواصل ٩٠٪ من التلاميذ المرحلة الثانوية ويكملونها حتى النهاية. وهو هدف مماثل لما وضعته فرنسا لأبنائها .

٣ - أن يكون إنتقال الطالب من مرحلة لأخرى على أساس إجادته للعلوم الأساسية وهى : اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والمواد الإجتماعية . وبناء على أدائه فى إمتحانات هذه المواد . كما يجب العمل على تنمية القدرة على التفكير عند الطالب ليمكنه القيام بالتعليم والعمل المنتج فى ظل إقتصاد حديث . وهو هدف نجد صدى واسع له فى الإصلاحات الحديثة فى نظام التعليم الإنجليزى والفرنسى. وللوصول بالطلاب الى المستوى العالمى من الكفاءة تعقد إمتحانات بصفة مستمرة . كما أن مرتب معلمى المواد الأساسية سيكون موضع تغيير حسب كفاءتهم التدريسية .

٤ - أن يحتل الطالب الأمريكى المرتبة الأولى بين دول العالم فى مادتى العلوم والرياضيات . ولعل هذا الهدف رد فعل للنتيجة المخزية التى

كشفت عنها نتائج إمتحان عقد للطلاب فى ١٥ دولة . وجار ترتيب الطالب الأمريكى الثانى عشر بين الطلاب .

٥ - أن يكتسب كل أمريكى ألوان المعرفة والمهارات الضرورية للتنافس العلمى وممارسة الحقوق والواجبات . فالتعليم ليس مكسب العيش وإنما للحياة .

٦ - أن تقوم كل مدرسة بتوفير البيئة المواتية للتعليم .وأن تعمل على القضاء على ظاهرة العنف وتعاطى المخدرات السموم البيضاء بين الطلبة.وهذه الظاهرة مصدر قلق شديد للسلطات التعليمية.لافى أمريكا فحسب وإنما فى الدول المتقدمة الأخرى ومنها بريطانيا وفرنسا وغيرها.

تنظيم التعليم العام

على الرغم من صعوبة الوصول إلى تعميمات بالنسبة لنظام التعليم الأمريكى فإنه يمكن القول بصفة عامة إن التعليم العام الأمريكى يمتد على مدى اثنتى عشرة سنة من سن السادسة حتى الثامنة عشرة . تغطى منها مرحلة التعليم الأولى أو الإبتدائى ست سنوات من سن السادسة حتى الثانية عشرة. والمرحلة الثانوية تمتد أيضا لست سنوات من سن الثانية عشرة حتى سن الثامنة عشرة . والتعليم العام إلزامى بين سن السادسة والسادسة عشرة . لكن يمكن للتلاميذ مواصلة الدراسة بعد ذلك . وحسب الإحصاءات الحديثة (١٩٩١) يواصل أكثر من ٧٠٪ من التلاميذ الدراسة حتى الصف الثانى عشر أى نهاية المرحلة الثانوية ويكون سن التلميذ قد بلغ الثامنة عشرة . وعندها يمكنه أن يحصل على دبلوم أو شهادة المدرسة الثانوية . والدراسة بالتعليم العام مجانية بدون مصروفات دراسية . ويعيش التلاميذ عادة مع أسرهم إذا أن المدارس الداخلية قليلة وتوجد عادة في المناطق المنعزلة أو البعيدة التى يصعب فيها

وجود مواصلات عامة . وهناك تسهيلات وخدمات مجانية لتوصيل التلاميذ إلى المدارس وارجاعهم إلى منازلهم .

وتتكون السنة الدراسية من ١٨٠ يوما تبدأ من شهر سبتمبر إلى يونية كما هو الحال فى كثير من دول العالم . ويمتد اليوم المدرسى عادة من ٦ الى ٧ ساعات . ويقوم التعليم العام على أساس التنظيم الشامل الموحدة وينقسم إلى مرحلتين رئيسيتين : المرحلة الأولى هى المرحلة الأولية . والمرحلة الثانية هى المرحلة الثانوية ، وتشمل المدرسة المتوسطة أو الثانوية الدنيا والمدرسة الثانوية العليا . وسنفصل الكلام عن هاتين المرحلتين فيما بعد . أما مرحلة ما قبل التعليم العام فهى تشمل دور الحضانة ورياض الأطفال وسنوجز الكلام عنها .

(أ) دور الحضانة :

أنشئت دور الحضانة قبل رياض الأطفال بما يقرب من ربع قرن . وذلك فى سنة ١٨٢٦ عندما أنشئت أول مدرسة لدار الحضانة فى الولايات المتحدة الأمريكية . وأنشأها روبرت ديل أوين (١٨٠١ - ١٨٧٧) فى جماعته النموذجية المشهورة فى نيوهارمونى بولاية إنديانا . وهو غير روبرت أوين (١٧٧١ - ١٨٥٨) رجل الصناعة الإسكتلندى الإشتراكى المشهور الذى بدأ حركة إنشاء مدارس الأطفال وأنشأ المدارس لأطفال العمال الذين كانوا يعملون فى مصانعه . وكان لهذه المدارس تأثير على كل من فرنسا وأمريكا إذ أنشئت فيها مدارس مماثلة .

ومع أن إنشاء دور الحضانة سبق إنشاء رياض الأطفال ومع أن دور الحضانة تأتى بالنسبة لعمر الطفل قبل رياض الأطفال فإن تطور دور الحضارة جاء متأخرا . والنمو الرئيسى الذى شهدته دور الحضانة تحقق بالنسبة للولايات

المتحدة الأمريكية فى العقود القليلة الأخيرة . وتضم دور الحضانة الأطفال ما بين سن الثانية والرابعة ، وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل وتنمية شخصيته بجوانبها المختلفة الجسيمية والعقلية والنفسية والعاطفية والإنفعالية وإكسابها العادات الصحية السلوكية واستخدام وتنمية عضلاته الجسمية . كما تعلم الطفل ضبط النفس والإلتزام بقواعد السلوك الإجتماعى والإعتماد على النفس والتعاون مع أقرانه . وتهتم دور الحضانة بصفة رئيسية بتكوين العادات الجسمية والصحية السليمة وإشباع الحاجات الأولية والأساسية والبيولوجية للطفل كالأكل والراحة .

ولدور الحضانة إتصال مباشر مع منزل الطفل وتعرف ظروف منزله التي يحيا فيها . وليس لدور الحضانة برنامج ثابت محدد ، وإنما هو برنامج مرن متنوع يشمل الألعاب الحرة واستماع القصص ومناقشتها والغناء والرقص . كما يخصص بعض الوقت لتناول الطعام « وجبة خفيفة » . وقد يتسع برنامج دور الحضانة ليشمل اليوم كله أو يقتصر على بعض اليوم .

وهناك خمسة أنواع رئيسية من مدارس دور الحضانة . فبعض المدن تنشئ ضمن نظامها التعليمى مدارس لدور الحضانة داخل المدرسة الأولية . وتوجد مدارس للحضانة مع رياض الأطفال مع المدرسة الابتدائية فى وحدة واحدة . وبعض المدارس الثانوية تلحق مدارس الحضانة بها . وبعضها يلحق بالكليات والجامعات لتدريب المعلمين الذين سيعملون بدور الحضانة أو البحث العلمى . وهناك مدارس للحضانة مستقلة بذاتها تنفق عليها أو تديرها الكنائس أو الهيئات أو المؤسسات المختلفة أو المنظمات الخاصة . ومن ناحية التمويل فإن دور الحضانة بعضها يمول من السلطات التعليمية المحلية وبعضها من الحكومة الفيدرالية أو من أموال الكنيسة أو من الأموال الخاصة .

(٣) رياض الأطفال :

أنشئت أول مدرسة لرياض الأطفال سنة ١٨٥٥ فى روترتاون . وكانت تعلم باللغة الألمانية لأن السيدة التى أنشأتها وهى مسز شورز كانت ألمانية . وقد ساعدت هذه المدرسة على نشر فكرة رياض الأطفال . وقد قامت إليزابيث بيبودى وهى زوجة أخى هوارس مان بإنشاء مدرسة أخرى لرياض الأطفال فى بوسطن سنة ١٨٦٠ . وكانت تعلم باللغة الإنجليزية . ومنذ سنة ١٨٨٠ بدأت رياض الأطفال تنشأ كجزء من النظام التعليمى العام . وقد انتشرت رياض الأطفال بسرعة . ولم تأت سنة ١٩٠٠ حتى كان هناك ٤٥٠٠ دار للحضانة فى أمريكا .

ومع هذا الإنتشار السريع فى تلك الفترة إلا أنه لم يكن هناك ترحيب كبير بهذه المدارس . مما ترتب عليه مضى سنوات طويلة قبل أن تحظى هذه المدارس بالأساس القانونى والتشريعى لتضمينها فى النظم التعليمية للولايات. ويرجع السبب فى ذلك فى نظر كاندل إلى سيطرة فلسفة صاحب فكرة رياض الأطفال فردريك فروبل وهى الفلسفة التى اعتبرها الأمريكيون فلسفة غامضة جدا . فما كان يراه فروبل من تنظيم الفصل على شكل حلقة والهدايا واللعب والألعاب كانت تشكل برنامجا موحدا ثابتا لايسمح بالخروج عليه . ولذلك كان برنامجا شديد الجمود . كما أن رموزه المتعلقة بالهدايا والمكعبات والدوائر والأسطوانات لم تكن تلقى ترحيبا من الآباء الأمريكيين . وكانت غير ذات معنى للشعب . ولقد بدأت الثورة ضد فروبل فى سنة ١٨٩٠ تحت قيادة «أنا برابان » و « باتى سميث هيل » التى أصبحت أستاذة للتربية فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا ورائدة معروفة فى حركة إصلاح تربية الطفل فى السنوات الأولى من عمرها . وقد ثارت هاتان الناقدتان ضد جمود نظام فروبل

ورمزيته . وقامتا تحت تأثير حركة دراسة الطفل الجديد بابتكار لعب وأغان وقصص وأوجه نشاط جديدة تناسب ميول الأطفال وحاجاتهم للنمو . وقد استمر الصراع بين المعسكرين حتى سنة ١٩١٣ عندما تمكن المعسكر التقدمى بقيادة باتى سميث هيل من التغلب على معسكر فروبل التقليدى . وبدأت جامعة شيكاغو فى نفس العام بجمع صفوف مدرسة روضة الأطفال والمدرسة الإبتدائية فى وحدة واحدة .

وتعلم رياض الأطفال الأطفال بين سن الرابعة والسادسة وإن كان يسمح للأطفال فى سن الثالثة أو الخامسة بالإلتحاق بها . وهناك عدة أنواع لرياض الأطفال تشبه دور الحضانة . فبعضها مدارس خاصة أو تابعة للكنائس تديرها وتمولها أو تعينها الحكومة الفيدرالية أو السلطات المحلية .وتكون رياض الأطفال عادة إما ملحقة بالهيئات الخاصة أو بالمدارس العامة . وتتشابه رياض الأطفال مع دور الحضانة فى أهدافها والفرق بينهما فى الدرجة لا فى النوع . ومن أهم الخبرات التى تهدف رياض الأطفال إلى إكسابها للطفل العلاقات الإجتماعية وتعليمه العناية بما يمتلك وغرس الإحترام لملكية الآخرين والقيام بالمشاركة وأداء الأدوار والإستماع أو التحدث أمام مجموعة والتدريب على استخدام أساليب التحية وكذلك التوجه بالأسئلة العادية .

منهج رياض الأطفال :

تقوم رياض الأطفال على أساس منهج مرن . وليس لها مواد ثابتة معينة . والمبدأ الأساسى الذى يقوم عليه المنهج هو التعلم عن طريق العمل . ويراعى فى تخطيط المنهج أن يوجه الإهتمام بصورة رئيسية إلى تنمية الطفل من جوانبه الجسمية والعقلية والإجتماعية . والمبدأ الأساسى السيكولوجى والفسيولوجى الذي تعتمد عليه أنشطة رياض الأطفال هو تنمية الإستعداد

للتعلم . وتعتمد رياض الأطفال فى منهجها وبرنامجها المدرسى على طريقة فروبل أو منتسورى أو الطريقة التقدمية التى سبق أن أشرنا إليها ، أو الطريقة المحافظة التى تقف وسطا بين الطريقتين .

التعليم الأولى :

فى الأيام الأولى للمستوطنين الأوائل كان التعليم الأولى متاحا . لكنه كان غاليا ومكلفا . وكان يستهدف تعليم أساسيات القراءة والكتابة كما سبق أن أشرنا . وقد أسس فى ولاية نيويورك تحت حكم الألمان أول مدرسة أولية سنة ١٦٣٣ . وكانت مدرسة مجانية تعان من الضرائب . وكان التعليم الأولى قبل الإستقلال مشبعا بالنزعة الدينية . بل وكان خادما للكنيسة. وكانت هناك مدارس طائفية . وكان بعضها يمنح مساعدات من أموال الولايات. وكان على التعليم الأولى بعد الاستقلال أن يواجه الصراع فى جهات ثلاث : علمانيته ومجانيته وإلزاميته .

أما بالنسبة لعلمانية التعليم فقد استطاع التعليم الأولى أن يحقق علمانيته وتخليصه من النزعة الدينية سنة ١٧٩٢ عندما قامت أول ولاية وهى نيوهامبشاير باستصدار نص دستورى يحرم التعليم الدينى الطائفى . وتبعها فى ذلك ولايات كثيرة . والآن يعتبر أى تعليم دينى طائفى فى أى مدرسة عامة أو معانة من الأموال العامة مخالفة دستورية . لقد كان انفصال الكنيسة عن الدولة وهو العامل الرئيسى وراء علمانية التعليم الأولى أهم التحولات الجذرية التى وجهت المدارس العامة إلى الأغراض الدنيوية . أما بالنسبة للجبهة الثانية وهى محاولة جعل التعليم الأولى مجانيا وعاما للجميع فقد كانت الفكرة صدى للأفكار التربوية فى كل من إنجلترا وألمانيا وفرنسا . وقد جاءت فكرة المجانية مرتبطة مع فكرة المدرسة العامة التى لا تعرف الفوارق أو

الإمتيازات الإجتماعية . ومع أن حركة المدارس العامة بدأت فى ولاية نيويورك تحت رعاية « دويت كلنتون » إلا أن « هوارس مان » يعتبر كما سبق أن أشرنا أبا المدرسة العامة . وتبعه « هنرى برنارد » فى « رودأيلاند » . وتعتبر المدرسة العامة هى الأساس الذى تطورت عنه المدرسة الأولية العامة الأمريكية . وقد ساعد على انتشار المدارس العامة وبالتالى التعليم الأولى ما قررته السلطة التشريعية سنة ١٨٠٥ من إقامة صندوق المدرسة العامة . وكان يجرى تمويله من بيع الأراضى الموقوفة لهذه المدارس واليانصيب والبنوك بالإضافة إلى الموارد المالية من الحكومة الفيدرالية والمصادر الأخرى . وساعد ذلك على تطوير المدارس المجانية التى يمكن أن يتعلم فيها الأطفال الفقراء الذين حرمتهم الكنائس حق التعليم وحال فقرهم دون تعليمهم . وقد جاءت مجانية التعليم محققة لتطلعات الجماهير نحو زيادة الإهتمام الشعبى بالتعليم .

وكان القانون الذى أصدرته ولاية ماساشوستس الخاص بإلغاء المصروفات الدراسية وإعلان المجانية فى كل المدارس سنة ١٨٢٧ بمثابة النموذج الذى احتذته الولايات الأخرى . ويعتبر ما قامت به نيويورك سنة ١٦٣٢ من جعل بعض المدارس مجانية مثل مدارس « جمعية مدارس نيويورك المجانية » مؤشرا لميلاد عهد جديد من الكفاح من أجل المدرسة العامة . تبعها فى نفس الإتجاه مدن الولاية بل والولايات الأخرى .

وعلى كل حال ومع انتشار فكرة المدرسة العامة وزيادة عدد التلاميذ الهائلة ترتب على ذلك إحداث تغييرين رئيسيين بالنسبة للمدارس الأولية : أولهما ظهور نظام التدريس فى الفصل ونظام تجميع التلاميذ حسب أعمارهم ومستوياتهم . وتغيرت فكرة مدرسة الحى ذات الفصل الواحد التى تضم مختلف الأعمار والمستويات إلى مدرسة متعددة الفصول . وانقسمت أيضا

إلى مرحلة ابتدائية من ٣ - ٥ إلى ٩ - ١٠ ، ومدرسة متوسطة من سن ١٠ إلى ١٤ مع اختلاف الولايات . وقد ساعد على ظهور نظام الفصل والتجميع التوسع فى مواد الدراسة بالمرحلة الإبتدائية ، وكذلك التأثير للنظم التعليمية الأوربية ، لاسيما فى ألمانيا بفضل الصورة التى نقلها الأمريكيون من أمثال هوارس مان وهنرى برنارد وجون جرسوم وغيرهم .

بيد أن الخطوة الحقيقية نحو مجانية التعليم الأولى كانت سنة ١٨٢٤ عندما جعلت ولاية بنسلفانيا التعليم الأولى مجانيا عاما وتبعتها ولايات أخرى. وقد ساعد على انتشار مجانية التعليم وشموله لكل الأطفال بدون تمييز طبقى أو اجتماعى أو دينى إعتقاد الأمريكيين بأن التعليم ضرورى لإرساء قواعد الديمقراطية والحفاظ عليها واستمرارها . وإبان الحرب الأهلية أصبحت المدارس العامة المجانية ذات الصفة العلمانية هى السياسة المقررة فى كل البلاد .

أما بالنسبة للجبهة الثالثة وهى إلزامية التعليم الأولى فقد سبق أن أشرنا إلى أن فكرة الإلزام نفسها كانت غريبة على المجتمع الأمريكى . وكانت مستعارة من بروسيا بالذات بعد زيارة هوارس مان لها . وكان نظام الإلزام مطبقا هناك . وقد لقيت هذه الفكرة معارضة على أساس أنها تتنافى مع الديمقراطية لتدخلها فى حرية الآباء فى تعليم أبنائهم . وعلى كل حال فقد صدر أول قانون للإلزام فى ولاية ماساشوستس سنة ١٨٥٢ . وقد انتشرت الفكرة فى باقى الولايات . ولم تأت سنة ١٩٠٠ حتى كانت معظم الولايات قد أخذت بها باستثناء الولايات الجنوبية التى أقرت الفكرة فيما بعد فى الفترة ما بين ١٩٠٥ و ١٩١٨ . وعمت كل الولايات .

وكان من أهم التطورات أيضا التى حدثت للتعليم الأولى استخدام طريقة « لانكستر » فى التعليم منذ سنة ١٨٠٦ . وهى طريقة مستعارة من إنجلترا تشبه نظام « العريف » فى التربية الإسلامية كما سبق أن أشرنا .

واليوم ترتبط المدرسة الأولية بتعليم ما قبل المرحلة الأولى ولاسيما فى دور الحضانة ورياض الأطفال . وتشترط المدرسة الأولية اليوم فى أمريكا الخبرة لدى الطفل بحياة الفصل المدرسى قبل أن تلحقه بها . ولذلك فإن الأطفال الذين لم يلحقوا بدور الحضانة ورياض الأطفال ولم تكن لهم أى خبرة بالمدرسة من قبل يطلب منهم زيارة الفصل الأول من المدرسة الأولية قبل أن يلحقوا به فعلا . وذلك لأن انتقال التلميذ بدون تمهيد من أسرته حيث يعيش بين عدد قليل إلى فصل دراسى يبلغ عدده ٢٥ تلميذا أو أكثر عملية تحتاج إلى تكيف كبير من جانب كثير من التلاميذ .

اهداف التعليم الأولى :

يهدف التعليم الأولى فى الولايات المتحدة الأمريكية إلى تحقيق الأغراض التالية :

١ - النمو الجسمى والصحى والعناية بالبدن .

٢ - النمو الفردى من الناحية الإجتماعية والعاطفية ، ويتضمن الصحة النفسية والثبات الإنفعالى والعاطفى ونمو الشخصية .

٣ - السلوك الخلقى الملتزم بالمعايير والقيم ويتضمن ذلك احترام القانون والعادات والعرف السائد .

٤ - العلاقات الإجتماعية : بمعنى تنمية علاقات الفرد الإجتماعية مع الأخرين وتقدير حاجات الآخرين واهتمامتهم ودوافعهم ومعتقداتهم ومثالياتهم .

٥ - العالم الإجتماعى : ويستهدف النظرة إلى الطفل فى نطاق تركيب الثقافة الأمريكية ومؤسساتها فى علاقاتها بالمجتمع والدولة والشعب .

٦ - العالم المادى : ويقصد به البيئة الطبيعية . ويتركز هذا الهدف حول مفهوم واسع للعلوم البيولوجية والفيزيقية واستخدام الطرق العلمية فى حل المشكلات سواء فى العلم أو فى الحياة اليومية .

٧ - النمو الجمالى : ويتركز الإهتمام فى هذا الهدف على تذوق الفنون والتعبير عنها سواء كان ذلك فى الموسيقى أو الرسم أو غيرهما . كما يتضمن ذلك أيضا الجوانب العقلية والخلقية والعاطفية للنمو الجمالى .

٨ - الإتصال : ويشمل الوسائل التى عن طريقها يتصل الفرد بالآخرين كالقراءة والكتابة والتعبير والإستعمال اللغوى الصحيح والهجاء والترقيم والتحدث والإستماع .

٩ - العلاقات الكمية : وتشمل الرياضة ومبادئ الجبر والهندسة . ويولى الإهتمام إلى فهم النظام الرقمى واستخدامه بكفاءة .

أنواع المدارس الأولية :

توجد أنواع متعددة من المدارس الأولية تختلف فيما بينها من حيث الحجم والتنظيم الداخلى ومصادر التمويل ونوعية المدارس . أما من حيث الحجم فأبسط صورة للمدرسة الأولية هى المدرسة الصغيرة ذات المدرس الواحد أو ذات الحجرة الواحدة . وفى هذه المدرسة تجتمع كل الصفوف الستة أو السبعة أو الثمانية فى حجرة واحدة . ويقوم المعلم بالتدريس لهم . وقد يصل عدد الدروس اليومية للمعلم ثلاثين درسا . وذلك يتوقف على عدد التلاميذ وفرقهم الدراسية والمنهج الدراسى ومدى مرونة الإدارة . أما المدرسة الأولية ذات الحجم

المتوسط فتوجد فى القرى والمدن الصغيرة . ويخصص لكل فصل دراسى معلم عادة كما يخصص ناظر للمدرسة .

أما المدارس الأولية الكبيرة الحجم فتوجد فى مراكز التجمعات السكانية الكبيرة . وفى هذه المدارس يخصص لكل صف دراسى معلم أو إثنان . وقد يستخدم نظام الأقسام . ويكون حجم المدرسة الإبتدائية عادة حوالى ٥٠٠ تلميذ . ويزيد هذا الحجم بالطبع تبعا لحجم السكان .

أما من جهة التنظيم الداخلى للمدارس الأولية فهناك نوعان من التنظيم: التنظيم الرأسى والتنظيم الأفقى . أما التنظيم الرأسى فيقصد به التنظيم الذى يسمح بانتقال التلميذ رأسيا من مرحلة تعليمية إلى مرحلة أخرى خلال النظام التعليمى . ومن أمثلة هذا التتنظيم الفصول المتدرجة والمتعددة التدرج وغير المتدرجة . وتعتبر المدرسة المتدرجة النمط التقليدى للتنظيم الرأسى . فيقبل بها الطفل فى سن الخامسة فى فصول رياض الأطفال . وينتقل انتقالا طبيعيا من صف إلى صف أعلى كل سنة . ويعين المدرسون والكتب بحسب الصفوف الدراسية . فهناك مدرس يسمى مثلا مدرس الصف الثالث أو كتاب الجغرافيا للصف الخامس مثلا . ويحدد لكل صف دراسى مواد دراسية معينة.ويشترط نجاح التلميذ بها وإلا أعاد السنة الدراسية سنة أخرى أو أكثر. ولعل أكبر عيب فى المدرسة المتدرجة افتراضها غير الواقعى بأن كل الأطفال يستطيعون دراسة نفس المواد بدرجة واحدة . وقد ترتب على تزايد عدم الرضا عن المدارس المتدرجة أن قامت بعض المدارس بتعديل أو إلغاء التنظيم المدرج .

وقد تبنت بعض المدارس التنظيم متعدد التدرج حيث يوجد فى داخل الفصل الدراسى الواحد صفان أو أكثر . ويمكن للتلميذ أن يدرس فى صفين

مختلفين فى وقت واحد . فنجد أنه يدرس مثلا القراءة فى مستوى الصف الخامس والعلوم في مستوى الصف السادس والرياضة فى مستوى الصف الرابع. وأكثر تنظيم شائع حاليا هو التنظيم غير المتدرج حيث لايوجد فيه تدرج على الإطلاق .وقد زاد انتشار هذا النوع من التنظيم منذ سنة ٩٥٤ . ويكون عدم التدرج عادة فى مستوى الصفوف الأولى حتى مستوى الصف الرابع .

ويقسم الأطفال ما بين الحضانة والصف الرابع إلى مجموعات فى وحدات أولية . ويبقى معظم الأطفال فى المجموعة لمدة ثلاث سنوات وبعضهم لمدة سنتين وبعضهم لمدة أربع سنوات . ويمر كل التلاميذ بنفس الخبرات التربوية لكن بدرجات مختلفة . وتقسم الوحدة بحيث تسمح للتلميذ أن ينتقل من الأقسام على فترات لمدة أسابيع قليلة لتنضم إلى مجموعة أخرى فى نفس المستوى التحصيلى . ويكون التقسيم عادة على أساس التحصيل فى القراءة .
وفى بعض الأحيان يبقى المدرس مع نفس المجموعة لمدة ثلاث سنوات . وتحاول المدرسة غير المتدرجة بلا صفوف أو ما تسمى أحيانا بخطة التقدم المستمر أن تمارس فلسفة تقوم على أن تنظيم المدرسة يجب أن يتكيف مع الطفل وليس الطفل هو الذى يتكيف مع التنظيم .

أما التنظيم الأفقى فيقوم على أساس تقسيم التلاميذ من مستوى دراسى واحد إلى مجموعات فى فصول وتخصيص مدرسين لهم . وهناك عدة أشكال لهذا التنظيم بعضها يقوم على التدريس الجمعى أو الفصول المكتفية ذاتيا أو الفصول ذات الأقسام أو التجميع على أساس القدرات .

والمشكلة الرئيسية للتنظيم الأفقى هى حجم الفصل . فمتوسط حجم الفصل فى المدرسة الأولية وهو ٣٠ تلميذا قد بقى على ما هو عليه فى

السنوات الأخيرة . وقد كشف استفتاء للمدرسين قامت به الرابطة القومية للتربية أن معظم المدرسين يرون أن العدد المثالى لحجم الفصل فى المدرسة الأولية هو ما بين ٢٠ و ٢٥ تلميذا . وأى محاولة لخفض حجم الفصل إلى هذا العدد تعتبر مكلفة جدا وتتطلب أموالا هائلة تصل إلى بلايين الدولارات لبناء فصول جديدة ولدفع أجور المعلمين الإضافيين . وكان البديل هو الإستعانة بالتجديدات والإبتكارات الحديثة فى توفير المرونة فى حجم الفصل واستخدام التدريس الجمعى والإكتشافات الإلكترونية والميكانيكية . وقد ساعدت هذه الوسائل على تعليم مائة تلميذ أو أكثر فى الفصل الواحد فى بعض الأوقات وأوقات أخرى فى مجموعات صغيرة لأغراض تعليمية مختلفة .

ويقوم التدريس الجمعى على أساس أن يتولى فريق من خمسة مدرسين التدريس لعدد ١٥٠ تلميذا فى أربعة أو خمسة فصول عادية كبيرة أو صغيرة، ويتولى هذا الفريق من المدرسين المسئولية المشتركة فى تخطيط وتنظيم وتقديم وتقويم الخبرات التربوية للتلاميذ مع كونهم فى صفوف مختلفة . وقد يكون أحد المدرسين متخصصا فى القراءة وآخر فى الدراسات الإجتماعية وثالث فى الفنون الإبتكارية وآخر فى العلوم وآخر فى الرياضة . وكل منهم يقوم بدور رئيسى فى تدريس مادته مع تعاونه مع رئيس الفريق . وقد يقدم هذا الفريق مساعدات كتابية .

ويقول المنافحون عن نظام التدريس الجمعى أنه يركز على قوة المدرس ويسمح للمدرسين بالتخصص وأنه يسهل الإستخدام الفعال لوقت المدرس وموهبته وأنه يوفر الوقت الكافى للتخطيط والإعداد والتجريب والتوجيه وأنه يوسع من تأثير المدرسين الأكفاء وأنه يحقق التعاون والفائدة بين المعلمين وأنه يوفر إمكانية الرواتب الأعلى وأنه يرفع الروح المعنوية للمعلمين .

أما الصف الدراسى المستقل أو المكتفى ذاتيا فيقوم فيه مدرس واحد بالتدريس لصف واحد طيلة اليوم المدرسى كله . وله المسئولية الكاملة فى تعليمه . ويساعد هذا النظام المدرسى فى تكوين علاقات حسنة مع التلاميذ وتفهمهم والتعامل معهم لأنه يبقى معهم طول اليوم المدرسى . ويساعد هذا النظام أيضا على التكامل بين المواد الدراسية المختلفة . ولكن على الرغم من ذلك فإن هناك نقصا فى عدد الصفوف المستقلة أو المكتفية ذاتيا مما يشير بوضوح إلى الإتجاه نحو الفصل والأقسام الدراسية .

أما الصفوف ذات الأقسام الدراسية فيقوم بالتدريس فيها أكثر من مدرس وأحيانا يكون لكل مادة معلم يدرسها . وهذا النوع من التنظيم يقل فى الصفوف الأولى من المرحلة الأولية ولكنه شائع فى الصفوف المتوسطة ويشيع جدا فى الصفوف العليا من المرحلة الأولية وكذلك فى المدرسة الثانوية . ويساعد هذا النظام المعلم على التخصص فى مادة دراسية واحدة أو بعض المواد .

ويقوم التنظيم الأفقى فى توزيع التلاميذ على أساس متجانس أو غير متجانس . ففى الفصول ذات التوزيع غير المتجانس يقسم التلاميذ بحسب العمر أو الصف الدراسى بدون نظر إلى قدرتهم أو تحصيلهم . أما فى التوزيع المتجانس فيقسم التلاميذ بحسب قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسى . والمنهج الدراسى موحد لجميع التلاميذ . ولكن الوقت المخصص للإنتهاء منه يختلف حسب سرعة التلميذ فى التحصيل . وعلى هذا يمكن للتلاميذ النجباء الإنتهاء من برنامج المدرسة الأولية فى خمس سنوات بينما ينتهى منه التلميذ البطئ فى ثمانى سنوات .

وينظر إلى هذا التنظيم على أنه يساعد المدرسة على تكيف محتوى التعليم وطرائقه للتلاميذ من مختلف مستويات القدرة . والتعليم يكون أبسط وأحسن فى الفصل الذى يقل فيه تباين الفروق بين التلاميذ . يضاف إلى ذلك أن التلميذ النجيب يمكن أن يتعلم أكثر ويتقدم أكثر عندما يتناسب التعليم مع تفوق قدرته . وقد انتقد التوزيع المتجانس على أساس أنه غير حقيقى . وخلال توزيع التلاميذ على أساس قدراتهم قد يكون شيئا مختلفا بالنسبة للتحصيل والعكس بالعكس . وكذلك فإن التلاميذ الذين يجمعون على أساس قدراتهم فى القراءة قد يختلفون فى قدراتهم الرياضية أو المواد الأخرى .

ومن أنواع التنظيمات الأخرى للمدرسة الأولية ما يسمى بخطة التقدم المزدوج . وفيها يجمع التلاميذ بحسب قدراتهم لنصف اليوم يدرسون الأساسيات الثقافية كالحديث والهجاء والنحو والقراءة والكتابة والأدب والدراسات الإجتماعية . ويقضون بقية اليوم فى دراسة « المواد » الثقافية على أساس النظام الرأسى بلا صفوف . وتشمل هذه المواد الرياضيات والعلوم والفنون والموسيقى واللغات الأجنبية . كما توجد مدارس أولية تجريبية معظمها تابع للجامعات وكليات المعلمين . وتوجد أيضا مدارس أولية لتعليم الموهوبين وأخرى لتعليم المعوقين .

ومن ناحية أخرى يمكن تقسيم لمدارس الأولية بحسب مصادر تمويلها الرئيسية إلى مدارس عامة ومدارس غير عامة . وتشمل المدارس الخاصة والدينية . أما المدارس العامة فهى التى تعان من الضرائب العامة . وتفتح أبوابها لجميع الأطفال بدون تحيز .وهذه المدارس تمثل الغالبية العظمى من المدارس الأولية فى أمريكا . وتضم معظم مجموع التلاميذ فى هذه المرحلة .

المناهج الدراسية :

تتبع المدارس الأولية نظاما مرنا فى مناهجها الدراسية . وبعض المدارس يحدد الزمن المخصص للمواد الرئيسية فى الأسبوع مع بيان الحد الأقصى والأدنى . وهناك زيادة فى الإهتمام بالتعليم البرنامجى . وهو نوع من التعليم الذاتى يقوم على أساس تنظيم المادة الدراسية على أساس متدرج يستخدم فيه الكتاب المبرمج أو ماكينات التعليم . ومن أهم الإتجاهات الواضحة ولاسيما منذ سنة ١٩٥٤ الإبتعاد عن التربية الحديثة أو التقدمية التى كانت تهتم بالطفل على حساب المادة الدراسية والعودة إلى التعليم الأساسى والإهتمام بالمادة الدراسية فى حد ذاتها . كما يوجد إهتمام بتدريس العلوم واللغات الأجنبية ولاسيما اللغة الأسبانيةوالفرنسية . وهناك زيادة فى الإهتمام بتعليم الأطفال حياة الشعوب الأخرى فى العالم وتنمية إتجاه متعاطف نحو هذه الشعوب وثقافتها . هذا بالإضافة إلى المواد الدراسية الأساسية . ويستعان فى تنفيذ المنهج باستخدام التليفزيون سواء عن طريق الدائرة المغلقة أو التليفزيون التجارى ، وكذلك استخدام ماكينات التعليم ومعامل اللغات والأفلام والشرائط والتسجيلات وغيرها من الوسائل السمعية والبصرية .

التعليم الثانوى :

مر تطور التعليم الثانوى فى أمريكا بأربع مراحل متميزة عرفت كل مرحلة باسم نمط المدرسة الثانوية التى عرفته . وهذه المراحل هى : مرحلة مدرسة النحو اللاتينى ومرحلة الأكاديمية ذات المصروفات الدراسية ومرحلة المدرسة الثانوية المجانية ومرحلة المدرسة الثانوية الرأسية الممتدة . وسنتناول كل مرحلة من هذه المراحل على حدة .

مدرسة النحو اللاتينى :

أنشئت أول مدرسة للنحو اللاتينى في مدينة بوسطن سنة ١٦٣٥ . ومنها أخذت تنشأ فى ولايات أخرى . وحتى سنة ١٧٠٠ كان هناك حوالى ٤٠ مدرسة للنحو اللاتينى فى ولاية نيو إنجلاند . ومع هذا لم يكن التعليم الثانوى موجودا فى كل مكان . وكان الهدف الرئيسى لمدارس النحو اللاتينى إعداد التلميذ للدراسة فى الكليات . وكانت هذه المدارس ولاسيما فى الفترات الأولى تقدم منهجا محدودا كما يفهم من إسمها . فقد كانت الدراسة بها مقصورة على دراسة اللغات الكلاسيكية والأدب الكلاسيكى . وكانت هذه المدارس تقوم على أساس إنتقائى شديد . ولم تكن تقبل إلا الصفوة لتخلق منهم أرستقراطية مثقفة . ولذلك كان الإلتحاق بها يعتمد عادة على المكانة الإجتماعية والإقتصادية للتلميذ .

وكانت هذه المدارس تمول من مصادر متنوعة منها المصروفات الدراسية والهبات والضرائب ومنح الأراضى والأوقاف وغيرها من الأموال التى تقدمها الهيئات المدنية أو الأفراد . وكانت الرقابة على هذه المدارس فى أول الأمر مسئولية رجال الدين لأن تلاميذها كانوا يدرسون فيها ما يؤهلهم للعمل فى الكنيسة أو المهن . وقد بدأت مدارس النحو تفقد شعبيتها تدريجيا لاهتمامها بالدين .

الأكاديمية ذات المصروفات الدراسية :

كان لبنيامين فرانكلين الفضل الأول فى إنشاء أول أكاديمية فى فيلادلفيا سنة ١٧٥١ . وقد أنشئ عدد كبير من الأكاديميات حتى نهاية القرن الثامن عشر . إلا أن حركة إنشاء الأكاديميات وصلت إلى قمتها فى الأربعينات ولاسيما فى ماساشوستس ونيويورك . وفى بداية القرن التاسع

عشر كانت الأكاديميات التى تديرها الهيئات الدينية أو الخاصة هى النمط الشائع للمدرسة الثانوية العامة .وتختلف الأكاديميات عن مدارس النحو اللاتينية فى نواح عدة. فقد سمحت الأكاديميات بقبول الفتيات .وكانت مناهجها الدراسية أوسع وتشمل موادا أكثر مثل التجارة والعلوم . وكانت الأكاديميات شبه عامة نظرا لأنها كانت تعان بالمصروفات الدراسية والهبات . وكانت أكثر ديمقراطية فى تنظيمها وإدارتها وبرامجها . وتوجد حتى الآن فى أمريكا بعض الأكاديميات الخاصة مثل الأكاديميات العسكرية أو المدارس الخاصة .

المدرسة الثانوية المجانية :

يمثل ظهورها الفترة الثالثة من تطور التعليم الثانوى فى أمريكا . وتبدأ هذه الفترة بإنشاء المدرسة الكلاسيكية الإنجليزية سنة ١٨٢١ فى مدينة بوسطن . وكانت هذه المدرسة للأولاد . وسميت فيما بعد المدرسة الثانوية الإنجليزية . وتبعها فى سنة ١٨٢٦ إنشاء مدرسة مماثلة للبنات فى نفس المدينة . ويعتبر القرار الذى اتخذته المحكمة العليا لولاية ميتشجان سنة ١٨٧٤ ذا أهمية خاصة بالنسبة لتطور هذا النوع من المدارس . وذلك لأنه وضع أساسا قانونيا لإنشاء مدارس تعان من الأموال العامة . وقد ساعد ذلك على سرعة انتشار المدارس الثانوية المجانية .واتخذت قرارات مماثلة فى ولايات أخرى . وهكذا نجد أنه منذ بداية العقد الثالث من القرن التاسع عشر بدأت القوى الديمقراطية فى أمريكا تطالب بنوع من التعليم الثانوى الذى يمول من الأموال العامة ويكون له قيمة وفائدة . وطرحت فكرة المدرسة الثانوية العامة على أنها النموذج الذى يفى بذلك . وبدأت هذه المدرسة فى الظهور وسرعان ما انتشرت . ولم يأت مطلع القرن العشرين حتى كان هناك ستة آلاف من هذه المدارس تنضم ٨٠٪ من تلاميذ المدرسة الثانوية .

المدرسة الثانوية الممتدة عموديا :

وهى الفترة الرابعة والأخيرة من تطور المدرسة الثانوية الأمريكية وهى وليدة القرن العشرين . إذ نجد ميلادنوعين جديدين من المدرسة الثانوية هما المدرسة الثانوية الدنيا والمدرسة الثانوية العليا . وقد ظهر هذان النوعان من المدارس نتيجة لإعادة تنظيم فى السلم التعليمى بتعديل السنتين الأخيرتين فى المدرسة الأولية والأربع سنوات للمدرسة الثانوية والسنتين التاليتين .

أنواع التعليم الثانوى :

توجد عدة أنواع من التعليم الثانوى نتناول الكلام عنها فى السطور التالية :

١ - المدرسة الثانوية الدنيا :

وقد أنشئت هذه المدرسة لتخدم غرضين رئيسيين . الغرض الأول مساعدة التلميذ على الإنتقال التدريجى من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة. والغرض الثانى أن تحقق الوصل بين المدرسة الأولية بتمركزها حول الطفل وبين المدرسة الثانوية بتمركزها حول المادة الدراسية . وقد ساعدت هذه المدرسة على تقليل أعداد التلاميذ المتسربين لأنها مهدت الإنتقال من المدرسة الأولية إلى المدرسة الثانوية بعمق دراستها وجوها ونظامها المختلف . وساعدت أيضا على تكييف التلميذ إلى الجدول المدرسى القائم على أساس الأقسام للمواد الدراسية والصعوبة النسبية للدراسة فى المدرسة الثانوية .

وتقدم المدرسة الثانوية الدنيا مجموعة متنوعة من الخبرات التربوية الإستكشافية فى ميدان الفنون والموسيقى وأعمال المنزل والفنون الصناعية إلى جانب المواد الأكاديمية . وتساعد التلميذ على اختيار المقررات الدراسية بثقة كبيرة فى السنوات التالية .

والنمط الشائع للمدرسة الثانوية الدنيا هو التنظيم ذو الثلاث السنوات من سن الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة بعد ست سنوات من التعليم الأولى ويعقبها حلقة أخرى من ثلاث سنوات . ويشبه هذا النوع من المدارس الثانوية الدنيا من حيث وضعها فى السلم التعليمى الأمريكى وضع المدرسة الإعدادية فى السلم التعليمى المصرى ، وفى هذا النوع من التنظيم تكون المدرسة الثانوية الدنيا وحدة مستقلة ومنفصلة فى مبناها ومناهجها وبرامجها وإدارتها.

والنمط الثانى الشائع لتنظيم المدرسة الثانوية الدنيا هو ست سنوات مرحلة أولية وست سنوات مرحلة ثانوية حيث تكون المدرسة الثانوية الدنيا ضمن هذه المرحلة الأخيرة . وتكون معها وحدة مستقلة . وخلال الفترة من ١٩٥٤/ ١٩٦٤ إرتفع عدد الأحياء التى بها مدارس ثانوية دنيا منفصلة من ٤٠٪ إلى ٥٣٪ من المجموع الكلى بينما زاد المجموع الكلى لعدد المدارس الثانوية الدنيا بما يزيد عن ٥٠٪ .

وهناك أنواع أخرى من المدارس الثانوية الدنيا كالمدرسة ذات الصفين فقط (السابع والثامن) . أما الصف الثالث فيكون ملحقا بالمدرسة الثانوية العليا ، وهناك تنظيم للسلم التعليمى على أساس ٨ سنوات منها أربع سنوات مرحلة أولية وأربع سنوات مرحلة ثانوية بدون مدرسة ثانوية دنيا .

وفى تقويم المدرسة الثانوية الدنيا يقال إن كثيرا من هذه المدارس لسوء الحظ ليس لها إلا إسمها فقط لفشلها فى تكييف خدماتها التعليمية للأغراض التى يجب أن تخدمها المدرسة . كما أن مدرسيها ينظرون إلى أنفسهم أحيانا على أنهم أقل مكانة من زملائهم فى المدرسة الثانوية العليا .

السن

مابعد الدكتوراه | دراسات وبحوث عليا

الدراسات العليا | دراسة الدكتوراه | دراسة الماجستير

التعليم الجامعى والعالى | الكليات والجامعات | الكليات الفنية والمهنية | الكليات الدنيا وكليات المجتمع

التعليم العـــام | المدرسة الثانوية المهنية والفنية | المدرسة الثانوية العليا | المدرسة الثانوية الدنيا (الإعدادية) | المدرسة الثانوية المدمجة | المدرسة الثانوية التقليدية

المدرسة الأولية

ما قبل المدرسة | رياض الأطفال | دور الحضانة

السلم التعليمى الأمريكى

المصدر : موسوعة التربية المقارنة والنظم التعليمية ١٩٨٨

ص ٦٩٩

المدرسة الثانوية العليا :

وهى عادة مدرسة ذات ثلاث سنوات من سن الخامسة عشرة حتى الثامنة عشرة . وتمثل المرحلة الثانية للمدرسة الثانوية الدنيا . وهى تماثل وضع المدرسة الثانوية العامة فى مصر . وتولى المدرسة الثانوية إهتمامها إلى المادة الدراسية وبها أقسام علمية .

وهناك أيضا المدرسة الثانوية ذات الأربع سنوات من سن ١٤ إلى ١٨.

وتعتبر المدرسة الثانوية الشاملة النمط العادى المألوف للتعليم الثانوى فى أمريكا . وهى تستهدف مواجهة إحتياجات من هم فى سن المدرسة الثانوية بما تقدم من مناهج متوازية للإعداد للكلية أو مناهج عامة أو مهنية أو تجارية مع وجود مقررات فى التعليم العام . ويتميز كل من هذه المناهج بالمرونة بما يقدمه من مواد اختيارية . وقد ساعدت المدرسة الثانوية الشاملة على صهر التلاميذ من مختلف الأجواء الثقافية والإجتماعية والإهتمامات والميول فى بوتقة واحدة. مما يؤدى إلى وحدة المجتمع الأمريكى وتماسكه . ومع أن هناك دعوة لإنشاء مدارس ثانوية مستقلة للموهوبين ، وآخرون يفضلون نظام الفصل بين التلاميذ على أساس الدين والعنصر إلا أن المدرسة الثانوية الشاملة ستظل بلا شك لتخدم إحتياجات الغالبية العظمى من الشباب الأمريكى فى سن المدرسة الثانوية .

ومن أنواع التعليم الثانوى أيضا الكلية الدنيا أو الصغرى إلا أن وضعها غامض إلى حد ما نظرا لأن البعض ينظر إليها على أنها إمتداد للتعليم الثانوى والبعض ينظر إليها على أنها صورة معدلة من التعليم العالى .

ويلتحق جميع التلاميذ الأمريكيين بلا استثناء بالمدرسة الثانوية الشاملة سواء كانت ذات الست أو الأربع سنوات . وتضم هذه المدرسة مناهج متنوعة تتناسب مع مختلف القدرات والإستعدادات . وفيها برامج متنوعة منها البرامج والمقررات الدراسية الأكاديمية أو العامة التى تؤهل للإلتحاق بالجامعة . ومنها البرامج والدراسات المهنية التى تؤهل للعمل والدخول إلى دنيا الحياة ، وهناك دراسات أخرى متنوعة . وتشير البيانات الإحصائية أن حوالى ٢٠٪ من التلاميذ يلتحقون بالدراسة التى تؤهل للجامعة و ٢٠٪

يلتحقون بالدراسات المهنية وما يقرب من ٦٠٪ يلتحقون بالدراسات الأخرى .

وإلى جانب المدارس الثانوية الشاملة توجد أنواع أخرى من التعليم الثانوى مثل المدارس المهنية . وهى مدارس مهنية أو فنية توجد فى المدن الكبرى وفى بعض الولايات . كما توجد مدارس ثانوية خاصة يتعلم بها حوالى ١٠٪ من التلاميذ فى سن المدرسة الثانوية . ومعظم هذه المدارس مدارس دينية تعان من الطوائف الدينية وتضم ٧٥٪ من التلاميذ فى المدارس ويتعلم الباقى ٢٥٪ فى المدارس المدنية الخاصة .

إدارة التعليم :

تعتبر إدارة التعليم وتمويله فى نظام التعليم الأمريكى من اختصاص الولايات المحلية . ويرجع ذلك إلى النشأة الأولى للتعليم وإلى طبيعة العقلية الأمريكية الجديدة ومثلها العليا . فقد كانت إدارة التعليم فى كل الأمم الأوربية التى هاجر منها مستوطنو أمريكا فى يد السلطة الكهنوتية ورجال الإكليروس أو فى يد الحكومات القومية . ولهذا السبب كان التعليم فى الغالبية العظمى من هذه الدول مركزيا . إلا أن الأمريكيين ناقضوا ذلك وجعلوا المدارس منذ البداية على قدر الإمكان خاضعة للإدارة المحلية والشعبية. وقد عارض توماس جيفرسون المركزية سواء فى الحكومة أو التعليم لأنه كان يعتقد بأن الحكم المحلى يمثل أقوى الضمانات للحرية . ويؤمن الأمريكيون بأن الديمقراطية تعنى تفويض السلطات ، ولذلك كان تمسكهم باللامركزية تعبيرا واضحا عن رغتبهم الأكيدة فى إرساء قواعد الديمقراطية والحرية على اساس سليم . إن التعديل العاشر للدستور الأمريكى سنة ١٧٩١ ينص على أن السلطات التى لم ترد أو لم ينوه عنها فى الدستور على أنها من إختصاص الحكومة الفيدرالية تصبح تلقائيا من اختصاص الولايات المحلية . ونظرا لأنه

لم يرد ذكر للتعليم فى الدستور فقد أصبحت مسئولية التعليم من حيث إدارته وتمويله وتنظيمه من اختصاص الولايات بحكم نص الدستور .

ولكن على الرغم من أن الدستور لايتضمن شيئا عن التعليم بالنسبة للحكومة الفيدرالية فإن ذلك لم يحل دون اهتمام هذه الحكومة بالتعليم بصورة مباشرة وغير مباشرة . ويمثل هذا الإهتمام ما تقدمه الحكومة الفيدرالية من مساعدات مالية للولايات المحلية . وكانت أول مساعدة مالية فيدرالية للحكومات المحلية سنة ١٨١٨ . وتزايد تدخل الحكومة الفيدرالية فى التعليم بالمساعدات المالية ومنح الأراضى وتشجيع أنواع معينة من التعليم والبحث .

وهناك تخوف من جانب الولايات فى قبول المساعدات المالية الفيدرالية لاعتقادهم بأن هذه المساعدات ستجعل للحكومة الفيدرالية تدخلا فى شئون الولايات . وهو ما يناقض روح الحكم المحلى التى يحرص عليها الأمريكيون. لكننا نجد من ناحية أخرى أن روح العصر تفرض على الحكومة الفيدرالية زيادة اهتمامها بالتعليم بصورة مستمرة . فقد برزت على الصعيد العالمى الأهمية الحيوية للتعليم كإستراتيجية قومية . وبرزت مع ذلك أيضا ضرورة التوجيه القومى والسياسى والإجتماعى والإقتصادى للتعليم . وهذا يستلزم وجود رأى مسموع للحكومة المركزية أو الفيدرالية فى التعليم . وينطبق ذلك أيضا على الوضع فى الولايات المتحدة الأمريكية . يضاف إلى ذلك أن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم يستلزم تدخل الحكومة الفيدرالية . إن مشكلة تعليم الزنوج فى الولايات الجنوبية الفقيرة ونوعية التعليم المنخفض فى مستواه وبرامجه وإمكانياته ومبانيه ومدرسيه يمكن أن تتحسن بلاشك بتدخل من الحكومة الفيدرالية ولاسيما أن التعليم الآن يعتبر من الوجهة الاقتصادية غاليا ومكلفا . وهناك مجالات من التعليم والبحوث قد تهمل مع أهميتها فى

حين أن تدخل الحكومة الفيدرالية قد يساعد على الإهتمام بها . إن ما حدث فى الولايات المتحدة الأمريكية بعد إطلاق الإتحاد السوفيتى لأول سفينة فضاء سنة ١٩٥٧ أعتبر مؤشرا لضرورة زيادة إهتمام الحكومة الفيدرالية بالتعليم . فقد كان لهذا الحدث رد فعل عنيف فى الأوساط السياسية والتعليمية الأمريكية . وترتب على ذلك أن أصدر الكونجرس الأمريكى سنة ١٩٥٨ أى بعد عام واحد من إطلاق أول سفينة فضاء سوفيتية ما عرف بإسم « قانون الأمن القومى للتعليم » الذى نص على تقديم حوالى ربع بليون دولار سنويا لتحسين التعليم فى المجالات التى تعتبر حيوية للأمن القومى واكتشاف الفضاء والإهتمام بتعليم العلوم واللغات الأجنبية لاسيما الروسية .

وقد بلغ تزايد تدخل الحكومة الفيدرالية فى شئون التعليم الإقتراب من حد التعارض مع بعض المقررات الدستورية بشأن الحرية والمساواة . يقول كامبل فى إشارته إلى التغير الذى طرأ على التعليم الأمريكى : Cahill (etal):p.37

« فى العقود الأخيرة أخذت تتدعم رقابة الدولة على المدارس . وانتشرت النشاطات الفيدرالية فى التعليم بصورة واسعة بين كثير من الهيئات المتعددة . لقد أصبح تأثير الحكومة الإتحادية موزعا عشوائيا . وربما بصورة غير آمنة أحيانا . وقد يغلف ذلك بتأكيدات زائفة للرقابة المحلية . ومن المحتم أن مصلحة الشعب فى التعليم وتزايد إعتماد الشعب بعضه على بعض فى النواحى الإقتصادية والإجتماعية يتطلب من الحكومة الفيدرالية العليا للولايات المتحدة تفسيرات بشأن المسائل التعليمية » .

وإلى جانب المساعدات المالية ومنح الأراضى التى تقدمها الحكومة الفيدرالية للولايات فإنها تقدم أيضا مساعدات مالية للإنفاق على التعليم فى

المناطق التى تقع تحت إدارتها مباشرة . كما تقوم الحكومة الفيدرالية أيضا بتحمل المسئولية الكاملة فى تعليم الهنود الحمر الأمريكيين .

مكتب التعليم :

يتعبر مكتب التعليم الجهاز الحكومى المهتم بالتعليم على المستوى الفيدرالى . وقد أنشئ سنة ١٨٦٧ . وكان أول رئيس له « هنرى برنادر » أحد رواد التربية المقارنة الذين سبقت الإشارة إليهم . وللمكتب ثلاث وظائف رئيسية : البحث التربوى وإدارة المنح الفيدرالية التعليمية وتقديم الخدمات التعليمية للولايات المتحدة والهيئات القومية العالمية . كما يقوم المكتب بجمع البيانات الإحصائية ومختلف المعلومات عن التعليم . وللمكتب مستشار للتعليم فى وزارة الصحة والتعليم والرفاهية ، وقد أصبح مكتب التعليم تابعا لهذه الوزارة منذ سنة ١٩٥٣ .

الولايات والتعليم :

التعليم مسئولية الولايات . ولكل ولاية حاكم ينتخب من جانب الشعب . وله سلطات هامة على التعليم . فهو يتمتع بسلطات على ميزانية الولاية التى ينفق منها على التعليم . وله تأثير على التشريعات التى تصدرها الولاية . وبعض حكام الولايات يشاركون فى رسم السياسة التعليمية للولاية. وفى معظم الولايات يعين حاكمها أعضاء مجلس التعليم بالولاية . وإلى جانب سلطاته الرسمية فإنه يمارس سلطانا غير رسمى من خلال مركزه ومنصبه القيادى . وتقوم الولاية بتصريف كل شئون التعليم بها بما فيها تحديد المستويات التعليمية . ويوجد بكل ولاية فى تنظيمها العام الهيئات التالية :

١ - الهيئة التشريعية للولاية :

وهى السلطة المختصة برسم السياسة التعليمية وتحديد الإعتمادات المالية للإنفاق على التعليم وإصدار القوانين التعليمية كما تقوم فى بعض الولايات بتعيين أعضاء مجلس الولاية للتعليم .

٢ - مجلس الولاية للتعليم :

هو يعتبر أعلى سلطة فى الغالبية العظمى من الولايات بعد الهيئة التشريعية . والمسئولية الرئيسية لمجلس الولاية هى تخطيط التعليم فى ضوء قرارات الهيئة التشريعية واحتياجات الولاية . كما يقوم بتعيين مدير التعليم بالولاية . ويضم مجلس الولاية عددا من الأعضاء يتراوح بين خمسة وخمسة عشر عضوا فى معظم الولايات . وهؤلاء الأعضاء مواطنون عاديون يتم إختيارهم بالإنتخاب أو التعيين ، وليست هناك مؤهلات معينة تشترط لعضوية المجلس . كما أن الأعضاء لايتقاضون أجورا على عضويتهم وتكون مدة عضويتهم لفترة تتراوح بين سنتين وست سنوات .

٣ - مدير التعليم العام :

وهو المدير التنفيذى المسئول وسكرتير مجلس التعليم . ويتم تعيينه بمعرفة حاكم الولاية أو مجلس التعليم . وقد يتم تعيينه بالإنتخاب ويشترط فيه أن يكون جامعيا وله خبرة مناسبة فى مجال التعليم .

٤ - مديرية الولاية للتعليم :

وهى تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية التى يرسمها ويحددها مجلس التعليم . وتعتبر مديرية التعليم للولاية الهيئة التنفيذية للتعليم بها . وتساعد مدير التعليم على توجيه التعليم والإشراف عليه . وتضم المديرية أقساما

مختلفة للتعليم الابتدائى والثانوى والفنى والعالى وإعداد المعلمين وتعليم الكبار والبحوث التربوية والخدمات التعليمية .

الإدارة المحلية للتعليم :

تقوم المناطق أو الأقسام المحلية سواء كانت مدنا كبيرة أو صغيرة أو مناطق ريفية أو مقاطعات بالمسئولية الرئيسية فى إدارة التعليم على المستوى المحلى . وتعتبر المنطقة المحلية ممثلة للولاية فى إدارة التعليم على هذا المستوى. وتتولى هذه المناطق المحلية إنشاء المدارس وتجهيزها بالمعدات اللازمة وتعيين المعلمين وتنظيم قبول التلاميذ وتوفير الرعاية الصحية والتغذية ووسائل الإنتقال ووضع التنظيمات الخاصة بالدراسة والمناهج الدراسية . كما تقوم بجمع الأموال الضرورية للإنفاق على التعليم .

ولكل منطقة مجلس للتعليم يتولى توجيه العمل فى المدارس والإشراف عليه ويتكون مجلس التعليم من أعضاء يختارون بالإنتخاب أو التعيين . ويرأس مجلس التعليم مدير محلى للتعليم يعتبر المسئول التنفيذى للتعليم فى المنطقة . ويشترط فى رجال الإدارة كنظار المدارس والمراقبينب التعليين والاخصائيين التربويين الحصول على درجة جامعية أعلى من الدرجة الجامعية الأولى مع خبرة بالتدريس لعدة سنوات .

تمويل التعليم :

كان بيع اليانصيب مصدرا مشروعا لتمويل التعليم فى أمريكا قبل الإستقلال . وكان هذا المصدر بديل فرض الضرائب المباشرة للتعليم . وكان التعليم يعتمد فى تمويله على الأموال الخيرية والهدايا التى يقدمها الأفراد للمدارس . وكان فرض الضرائب للإنفاق منها على التعليم عملية إختيارية فى

أول الأمر . ولم تصبح الضرائب المباشرة على كل الأملاك لتمويل التعليم مبدأ معترفا به بصفة عامة إلا سنة ١٨٢٥ . ويعتبر تمويل التعليم المسئولية الرئيسية للولايات . ويبلغ مقدار ما تقدمه حكومات الولايات كلها بالنسبة للتعليم ٤٠٪ من التكاليف التعليمية . وتختلف هذه النسبة من ولاية إلى أخرى وكلها ينبغى عليها أن تنفق مزيدا من الأموال على التعليم . وعلى الرغم من المخاوف والشكوك التى تكتنف جانب المساعدات المالية الفيدرالية للتعليم فإن الحكومة الفيدرالية كما سبق أن أشرنا يتزايد إهتمامها بالتعليم وبالتالى تمويله والإنفاق عليه . وتقدم الحكومة الفيدرالية المنح المالية المباشرة للمدارس والكليات أو المنح غير المباشرة من خلال مكتب التعليم . ومع أن الحكومة الفيدرالية تخصص جزءا صغيرا من دخلها للتعليم فإنها تظهر إهتماما بالمساعدات المالية المتزايدة من خلال ما يخولها لها الدستور من نشاط تحت عنوان « الرفاهية العامة » . لأن التعليم كما سبق أن أشرنا ليس مسئولية الحكومة الفيدرالية . ويمول التعليم من ثلاثة مصادر رئيسية : المصدر الأول هو السلطات المحلية التى تتحمل الجانب الأكبر والمصدر الثانى هو حكومة الولاية التى تشارك فى تمويل التعليم بنصيب أقل نسبيا أما المصدر الثالث فهو الحكومة الفيدرالية التى تشارك بجزء بسيط مع أنها وحدها تجمع ما يزيد على ثلثى الدخل من كل أنواع الضرائب المفروضة .

وينفق جزء كبير من أموال الولايات لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية نتيجة للفروق الناتجة من وجود أحياء فقيرة وأخرى غنية . وتختلف الولايات فيما بينها إختلافا كبيرا فى ذلك . والغالبية العظمى من الولايات تنفق كل أو بعض أموالها المخصصة للمدارس على خطط تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وتقديم مساعدات أكثر للأحياء الفقيرة .

وعلى الرغم من غنى الولايات المتحدة الأمريكية فإن التعليم يفتقر إلى المخصصات والأموال التى تتناسب وضخامة حجمه وتساعد على تحسين نوعيته ولاسيما فى المناطق الفقيرة ومنها مناطق الزنوج فى الولايات الجنوبية بصفة خاصة . ومازال التعليم يحتاج إلى مزيد من العناية والإهتمام بمخصصاته ولاسيما إذا عرفنا أن الشعب الأمريكى ينفق على القمار وعلى المشروبات الروحية والتدخين أكثر مما ينفقه على التعليم .

ويصل مجموع تمويل المدارس على مستوى كل الولايات إلى ٧٪ من الناتج القومى العام (GNP) .ومع وجود بعض الإختلافات فإن ميزانية المدارس بصفة عامة تتكون من : ٦٫٧٪ من الحكومة الفيدرالية و ٤٩٫٤٪ من الولاية و ٤٣٫٩٪ من التمويل المحلى . وهذه الأموال تجمع بصفة عامة من الضرائب على الأفراد والهيئات والممتلكات والعقارات . ولاتحصل المدارس الخاصة بالطبع على أموال عامة وإنما تعتمد على المصروفات المدرسية والهبات والتبرعات الخاصة . وتصل تكلفة الطالب فى العام حسب الاحصاءات الحديثة (١٩٩١) الى ٣٦٠٠ دولار .

٢ - التعليم العام فى جمهورية روسيا

مقدمـــة

كانت جمهورية روسيا أكبر جمهوريات ماعرف من قبل بالإتحاد السوفيتى . وبعد اضمحلال هذا الإتحاد واستقلال الدول المكونة له فى أواخر عام ١٩٩١ أصبحت جمهورية روسيا هى الوريثة الشرعية للإتحاد السوفيتى فى المحافل الدولية . وقبل قيام ثورة أكتوبر الشيوعية ١٩١٧ كانت جمهورية روسيا بلدا متخلفا يشتغل معظم سكانه بالزراعة . وكانت توجد طبقتان : طبقة ملاك الأرض وطبقة الفلاحين . وكانت الطبقة الحاكمة تتمثل فى ملاك الأرض ورجال الدين . وقد عملت الثورة على تخليص البلاد من تخلفها وعولت على برنامج إجتماعى شامل للنهوض بالبلاد فى مختلف حوانبها السياسية والإقتصادية والإجتماعية .

وكان التعليم قبل الثورة تحت الرقابة الكاملة والإشراف الكامل للدولة والكنيسة معا . وكانت روسيا تعتبر نفسها وصية على العالم المسيحى الأرثوذكسى . وكانت لها مدارس تبشيرية فى فلسطين وسوريا عرفت باسم مدارس الجمعية الفلسطينية التى برزت أهميتها بالنسبة لتاريخ الإستعراب السوفيتى لارتباطها ببعض الشخصيات التى لها أهمية خاصة مثل الأديب المعروف ميخائيل نعيمة ربيب الناصرة وخريج مدرسة المعلمين الروسية بها الذى رحل ليدرس فى مدرسة دينية ببلطافا الروسية بين عام ١٩٠٥ - ١٩١١ . وكان معاصرا أسبق لمكارنكو المربى السوفيتى المشهور . وإلى جانب ميخائيل نعيمة هناك أيضا أم كلثوم عودة إبنة الناصرة التى أنهت مدرسة المعلمين فى بيت جالة قرب بيت لحم . وسافرت إلى روسيا فى عطلة الصيف ١٩١٤ . ونشبت الحرب . وحالت دون عودتها . فبقيت فى روسيا مدى الحياة تعلم

اللغة العربية لدارسيها فى جامعة بطرسبورج . وقد إنتهت حياة مدارس الجمعية الفلسطينية نتيجة التغيرات التى حدثت فى روسيا بقيام ثورة أكتوبر ونتيجة لقيام الحرب العالمية الأولى .

وكان التعليم فى روسيا حتى ثورة أكتوبر ١٩١٧ ذا طابع دينى وتجارى وكان إمتيازا لطبقة الأغنياء والنبلاء وأولاد موظفى الحكومة . بيد أن بداية الإهتمام بالتعليم ترتبط بمحاولة القيصر بطرس الأكبر لبناء روسيا الحديثة فى القرن السابع عشر . وقد حكم البلاد بين عام ١٦٨٩ و١٧٢٥ . وسن سابقة إتبعها من جاء بعده من المصلحين . فقد حاول البحث عن نماذج جديدة خارج بلاده . وكان يتساءل عن سر عظمة بريطانيا وهولندة فى تلك الفترة . وقد اعتقد أن سر هذه العظمة يكمن فى نظام التدريب الذى أعطى كلتا الدولتين تفوقا فى الصناعة والتجارة والبحرية والمواصلات . ولذلك إستعار من النظام الإنجليزى الأكاديمية البحرية ، ومن النظام الهولندى مدارس البحرية . واستدعى مدرسين بريطانيين للتدريس فى المدارس الجديدة . ولكن تعتبر الإمبراطورة كاترين الثانية من الناحية التاريخية - وقد حكمت البلاد من ١٧٦٣ إلى ١٧٩٦ - أول من أسس نظام التعليم الحكومى الروسى عام ١٧٨٣ . وكان تعليما مدنيا مجانيا مشتركا بين البنين والبنات وعاما لكل أفراد الشعب بدون تمييز . ثم قام القيصر الإسكندر الأول فى سنة ١٨٠٢ بإعادة تنظيم التعليم على غرار ما تصوره كل من كومنيوس (١٥٩٢ - ١٦٧٠) وكوندرسيه عن المدرسة الموحدة . وقد تكون النظام التعليمى آنذاك من المدرسة الإبتدائية والمتوسطة والثانوية .وكانت مجانية وعامة للجميع. بل وكانت أول مدرسة ديمقراطية موحدة فى أوربا . لكن هذا النظام لم يدم طويلا فقد قام القيصر نيقولا الأول فى سنة ١٨٢٩ بإعادة تنظيم التعليم

على أسس طبقية . وحرم التعليم الثانوى على الطبقات الدنيا والفقيرة . وكان هناك نظامان أحدهما للعامة والآخر للخاصة . وقد حاول القيصر الإسكندر الثانى إصلاح التعليم وإعادته إلى سيرته السابقة . لكنه أغتيل سنة ١٨٧١ ولم يستمر الإصلاح . واستمر ذلك الوضع مدة طويلة حتى قيام الثورة سنة ١٩٠٥ وبعدها بسنوات أى فى سنة ١٩١٧ استولى البلاشفة على الحكم بزعامة لينين وأولوا إهتماما كبيرا للتعليم لما عولوا عليه من أهمية فى نشر مذهبهم الجديد وبناء المواطن السوفيتى الذى ينشدونه . ولذلك إهتموا بمحو الأمية فى البلاد وأعدوا لها برنامجا مازال يضرب به المثل فى نجاحه حتى الآن. وقامت الحكومة السوفيتية فى سنة ١٩١٨ بإنشاء المدرسة الموحدة على أسس ديمقراطية من التعليم المدنى المشترك المجانى فى كل المراحل . وقد حقق التعليم تقدما كبيرا فى السنوات الأخيرة ولاسيما بعد موت ستالين .

وتقوم الفلسفة التربوية التى كان يعتمد عليها التعليم فى روسيا ومعها كل دول الإتحاد السوفيتى سابقا على أساس الفلسفة الماركسية التى أرسى دعائمها كل من كارل ماركس (١٨١٨ - ١٨٨٢) وفرديريك إنجلز (١٨٢٠ - ١٨٩٠) وفلاديمير لينين (١٨٧٠ - ١٩٢٤) . وهى الفلسفة التى تستمد أصولها من « جدلية هيجل » . وقد ظلت هذه الفلسفة هى أساس النظام السياسى والإجتماعى والإقتصادى والتربوى فيما عرف من قبل بالإتحاد السوفيتى حتى إضمحلال هذا الإتحاد فى أواخر سنة ١٩٩١ وإستقلال دولة فى ظل حكم " جورباتشوف " آخر رئيس جمهورية له .

جورباتشوف والتغيرات الجديدة :

يعتبر مجئ جورباتشوف إلى السلطة نقطة تحول جذرى فى المجتمع السوفيتى برمته بل والعالم بأسره . وإن التغير الذى حدث مؤخرا في خريطة

العالمي السياسية ولاسيما فى أوربا الشرقية لدليل قوى على ذلك . ولاشك أن سياسة الإنفتاح التى نادى بها وعمل على تطبيقها قد أثرت تأثيرا واضحا باستمرار فى التحول الإجتماعى الديمقراطى التحررى للبلاد . وبدأ المجتمع فى ظل القيادة الجديدة يكسر الأغلال والقيود التى كبلته طيلة السنوات الماضية من القرن العشرين . إن هذا المجتمع الذى عاش فى ظل الدكتاتورية والتسلطية ينشد الآن طريق الحرية والديمقراطية . ولاشك فى أن فشل الإنقلاب الذى استهدف القضاء على جورباتشوف وبالتالى القضاء على سياسة الإنفتاح ونجاح قوة الشعب فى إعادة جورباتشوف إلى منصة الحكم ثانية قد ساعد على التغلب على مقاومة المتشددين الشوعيين الذين يعارضون سياسة التحرر والإنفتاح. وتوالت رياح التغيير بسرعة واشتدت الروح القومية بين الجمهوريات المكونة لما عرف من قبل بالإتحاد السوفيتى . وبدت الرغبة فى استقلال كل جمهورية من جمهوريات الإتحاد لاسيما بعد استقلال دول بحر البلطيق وإنفصالها عن الإتحاد السوفيتى.وانتهى الأمر بإعلان كل الدول المكونة للإتحاد السوفيتى الإستقلال. وأصبح لامعنى لوجود حكومة مركزية سوفيتية على رأسها جورباتشوف . فاستقال من رئاسته لجمهوريات الإتحاد السوفيتى . ومع نهاية عام ١٩٩١ اعلن إلغاء الإتحاد السوفيتى رسميا. وتكون بدله رابطة تحتفظ فيها كل جمهورية باستقلالها الكامل. وعرفت هذه الرابطة الجديدة باتحاد دول الكومنولث المستقلة. ونظرا لحداثة تكوين هذه الرابطة وعدم وضوح شكلها ومعالمها فمن الصعب إعطاء أية تفصيلات عنها لاسيما فى مجال التعليم . ويحتاج الأمر لعدة سنوات حتى يمكن للإصلاحات السياسية والإقتصادية والتربوية أن تأتى ثمارها. وسيبقى بالطبع النظام التعليمى القديم قائما مع إدخال التطورات المطلوبة عليه .

والواقع أن بداية التغيير والإصلاح التعليمى قد بدأت منذ منتصف الثمانينات وهو ما سنتناوله فى السطور التالية .

التطورات التعليمية الحديثة :

إن نظام التعليم السوفيتى كان محل دراسة ونقد ومراجعة منذ سنوات قبل أن يعلن جورباتشوف سياسته فى الإنفتاح Glasnost وإعادة البناء Prestroika . ففى نوفمبر ١٩٧٧ أصدرت اللجنة المركزية للحزب الشيوعى والحكومة السوفيتية مرسوما مشتركا ينص على تنشيط التعليم الإبتدائى والثانوى وزيادة الإهتمام بالتدريب المهنى وإضافة سنة الى مدرسة العشر سنوات ، وخفض سن الإلتحاق بالتعليم من سن السابعة الى السادسة . وقد أكدت قرارات المؤتمر السادس والعشرين للحزب عام ١٩٨١ ماجاء فى هذا المرسوم . وتكونت لجنة للإصلاح التعليمى . وقامت بإعداد مقترحات للإصلاح التعليمى للمناقشة العامة فى يناير ١٩٨٤ . وقد أقرت هذه المقترحات أو التوصيات من المجلس السوفيتى الأعلى . ومن أهمها :

- التوسع فى التعليم المهنى والتدريب العملى .
- الإرتفاع بمستوى إعداد المعلم .
- إضافة سنة إلى مدرسة العشر سنوات .
- تحسين إدارة التعليم .
- زيادة العون المادى للتعليم .

ومن ناحية أخرى بدأت الصيحات تتعالى بضرورة إعادة كتابة التاريخ السوفيتى . وانتقدت كتابات التاريخ الحديث ومنها الكتب المدرسية لاسيما فى السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوى حيث يدرس التلاميذ تاريخ الفترة السوفيتية . (JEP. Vol. 6. pp 7-16) .

وقبل نهاية العام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ أعلنت صحيفة « إزفسيتا » السوفيتية الرسمية أنه تقرر إلغاء الإمتحانات النهائية لتاريخ الفترة السوفيتية فى المدارس الثانوية حتى تعد كتب جديدة مناسبة . وجاء العام الدراسى الجديد ١٩٨٩/٨٨ . ولم تعد بعد كتب مدرسية جديدة . وسمح للمعلمين بتدريس التاريخ من واقع ما ينشر فى الصحف والجرائد اليومية .

وشهد التعليم السوفيتى تطورا جديدا لم يسبق له مثيل فى تكوين منظمات مستقلة للمعلمين . فمنذ مطلع ١٩٨٥ تشكل ما يقرب من ٤٥٠ منظمة مستقلة للمعلمين سميت Eureka Clubs . وفى سنة ١٩٨٨ بدأت هذه المنظمات فى عقد مؤتمرات إقليمية أدت فى منتصف ١٩٨٩ الى تكوين ما يسمى بالإتحاد الخلاق للمعلمين The Creative Union of Teachers كمنافس لإتحاد المعلمين الرسمى الذى يعرف باسم Teachers Trade Union وتعتبر هذه الخطوة هامة ولها معناها لأنها تشير الى تأثير الاتجاه الديمقراطى فى الدول الغربية .

والآن وقد ألغيت الشيوعية والحزب الشيوعى . وانتهى معه دوره التقليدى المهيمن فى توجيه مقاليد الأمور فى البلاد ومنها أمور التربية والتعليم . وبدأ الإقتصاد السوفيتى فى التحول من إقتصاد يقوم على احتكار الدولة وانعدام المنافسة إلي اقتصاد السوق الحر المعروف فى النظم الديمقراطية الغربية الرأسمالية . ولم يعد الدين أفيون الشعوب كما نادت الماركسية وحرمت أنشطته بكل صورها من عبادة وتعليم وتهذيب . وبدأت الأديان السماوية التى يدين بها مختلف سكان دول الكومنولث من مسلمين ومسيحيين ويهود تكسب أرضا جديدة فى ظل النظام الجديد . وبدأت الأديان المختلفة لأول

مرة منذ ما يقرب من ثلاثة أرباع قرن تشعر بالحرية فى ممارسة طقوسها وشعائرها الدينية وتعليم أبناء عقيدتها أصول دياناتهم .

إن كل هذه التغيرات لها تأثيرها بالطبع على برامج التعليم ومناهج الدراسة . ويتوقع أن تشهد المناهج الدراسية تطورات سريعة متلاحقة تشمل إدخال مواد التربية الدينية فيها وحرية الآباء فى تعليم أبنائهم أمور دينهم . وتشمل أيضا تغيرات كبيرة فى محتوى المواد الإجتماعية ولاسيما التاريخ الذى ستعاد كتابته من جديد كما حدث فى الماضى .

وستختلف إتجاهات الإصلاح التعليمى باختلاف الجمهوريات وفى ظل سيادة كل جمهورية واستقلالها وتمتعها بالسطرة الكاملة على مقدراتها السياسية . فمن المنتظر أن يكون للتعليم توجهات مختلفة تتناسب مع الأوضاع العرقية والسكانية والدينية واللغوية والتاريخية لهذه الجمهورية لكن ذلك سيحتاج إلى سنوات طويلة قادمة حتى تتضح معالمه . ومن الطبيعى اذن ان ينصب كلامنا على النظام التعليمى فى جمهورية روسيا الذى كان قائما فى ظل الإتحاد السوفيتى سابقا وهو نظام مازال موجود حتى الآن .

تنظيم التعليم العام :

يمتد التعليم العام فى جمهورية روسيا على مدى عشر سنوات من سن السابعة حتى السابعة عشرة . تغطى مدة الإلزام منه عشر سنوات من سن السابعة الى السابعة عشر . وقبل سن السابعة يلتحق الأطفال بدور الحضانة ورياض الأطفال . وعلى الرغم من أنها لاتدخل ضمن التعليم العام إلا أنه من المستحسن أن نتناولها بالحديث .

مرحلة ما قبل التعليم العام :

كان يوجد فى جمهورية روسيا قبل الثورة رياض اللأطفال تمولها الجمعيات الخيرية والهبات الشخصية . وقد عولت الثورة الشيوعية على بناء نظام حكومى للتنشئة الإجتماعية للأطفال قبل سن المدرسة ، وكانت أول دار لرياض الأطفال للطبقة العاملة أنشئت فى بتروجراد فى مارس سنة ١٩١٨ بناء على أمر من لينين . وكان لينين يسمى دور الحضانة ورياض الأطفال « نبت الشيوعية » . وأكد أهمية هذه المؤسسات فى تحرير المرأة وتساويها مع الرجل بالنسبة لدورها فى الإنتاج والحياة الإجتماعية . وتنتشر الآن دور الحضانة ورياض الأطفال فى المدن والأحياء والمنشئات الكبرى ومختلف البقاع .

وكل هذه المؤسسات التعليمية خارج نظام التعليم العام وإن كانت الدولة هى التى تقوم ببنائها والإشراف عليها وتقديم الغذاء والعناية الصحية للأطفال بها . ويقوم الآباء بدفع بعض المصروفات. وتتوقف نسبتها على مقدار دخل الوالدين . وكانت تتراوح بين ١٥ ، ٢٥٪ من التكاليف الفعلية التى يتكلفها الطفل . وتشرف وزارة الصحة على دور الحضانة التى تضم الأطفال من سن شهرين وثلاثة حتى ثلاث سنوات . أما دور الحضانة فتتبع السلطات المحلية للتعليم وتشرف وزارة التربية على عمل كل المؤسسات التعليمية لما قبل المدرسة.

وتوجد دور حضانة ورياض أطفال نهارية وليلية بحسب أوقات عمل الأم . كما توجد رياض للأطفال يبقى بها الأطفال طول الأسبوع ويمكنهم أن يقضوا نهاية الأسبوع مع أسرهم . وتقسم دار حضانة الأطفال إلى ثلاث مجموعات عمرية : من شهرين الى سنة . ومن سنة الى سنتين . ومن سنتين الى ثلاث .

ولكل مجموعة مدرستها ومربيتها . ويراعى فى اختيار المدرسات والمربيات أن يكن قد تلقين إعدادا يؤهلهن للعمل فى دور الحضانة ، وتكون رئيسة دار الحضانة إما طبيبة أو معلمة .

أما رياض الأطفال فتضم الأطفال من سن الثالثة حتى السابعة . وتنقسم دور الحضانة إلى ثلاث مجموعات عمرية أيضا :

١ - المجموعة الدنيا من سن ٣ إلى ٤ سنوات .

٢ - المجموعة الوسطى من سن ٥ إلى ٦ سنوات .

٣ - المجموعة العليا من سن السادسة حتى السابعة .

ويتلقى أطفال رياض الأطفال ثلاث وجبات فى اليوم بينما يتلقى الأطفال الذين يقضون الليل أيضا أربع وجبات . كما يوضع لهم برنامج يواجه الإحتياجات الفسيولوجية والبيولوجية . ويمارس الأطفال اللعب فى الهواء الطلق والرسم واللعب بالطين الصلصال والإشتراك فى دروس الموسيقى والغناء. وبالنسبة للمجموعة العليا يضاف إلى ذلك ما يتعلق بإعدادها للمدرسة ، ولذا يتعلم الأطفال القراءة والكتابة ومبادئ الحساب . ويتلقى الأطفال دروسا فى هذه المواد يوميا لمدة من ٤٠ إلى ٥٠ دقيقة .

مرحلة التعليم العام :

يوجد فى جمهورية روسيا نوعان من مدارس التعليم العام . إحداهما تعرف بمدرسة الثمانى سنوات من سن السابعة حتى الخامسة عشرة . وهى مدرسة ثانوية غير كاملة . والثانية تعرف بمدرسة العشر سنوات من سن السابعة حتى سن السابعة عشرة . وهى مدرسة ثانوية كاملة . وهذا النوع من المدارس فى طريقه إلى التحول بالتدريج من عشر سنوات إلى أحدى عشرة سنة مع جعل الإلتحاق بها من سن السادسة بدلا من السابعة . ونظرا لأن سن الإلزام يمتد فى

جمهورية روسيا من السابعة حتى السابعة عشرة فإن معظم التلاميذ الذين يكملون مدرسة الثمانى سنوات (المدرسة الثانوية غير الكاملة) يواصلون تعليمهم بالمدرسة الثانوية الكاملة ذات العشر سنوات أو المدارس الثانوية المهنية أو المدارس الثانوية التخصصية . وكل المدارس الثانوية العامة فى روسيا تدرس منهجا بوليتكنيكيا موحدا موجها نحو العمل . ويحضر التلاميذ إلى المدارس ستة أيام فى الأسبوع . ومدة الدراسة فى الأسبوع ثلاثون ساعة يدرس التلاميذ خلالها موادا إجبارية وأخرى إختيارية .

فى سنة ١٩٨٤ صدر قانون « إصلاح المدارس العامة والمهنية " . وروجع منهج الصفوف الثانوية العليا . وأضيفت مواد جديدة مثل أصول الإنتاج واختيار المهنة والأخلاقيات وعلم النفس والحياة العائلية وأساسيات المعلومات وتكنولوجيا الكومبيوتر . وعمل القانون أيضا على زيادة العلاقة بين المدرسة الثانوية والصناعة لتدريب التلاميذ فى مجالات الصناعة . وهناك إتجاه نحو تعميم الثانوى المتخصص حتى يتعلم كل تلميذ حرفة ما. وكان إمتحان نهاية الثانوية العامة موحدا فى كل الإتحاد السوفيتى سابقا يحصل بعدها التلاميذ على شهادة المدرسة الثانوية . والآن وبعد استقلال الجمهوريات فإن هذا الوضع سيتغير بحيث يكون لكل جمهورية امتحاناتها الخاصة . ويشكل الملتحقون بالثانوية العامة معظم التلاميذ حوالى (٤٤ مليون تلميذ). أما الملتحقون بالمدارس المهنية والثانوى المتخصص فهم أقل بكثير حوالى (٩مليون تلميذ)

الفصل الدراسى	السن			
	٢٢	معاهد التعليم العالى والجامعات		
		المدرسة الثانوية النهارية	المسائية	الثانوى المتخصص
		مدرسة الثمانى سنوات او المدرسة الثانوية غير الكاملة		
		المدرسة الإبتدائية		
		رياض الأطفال	مدارس حضانة ورياض اطفال	
		مدارس الحضانة		

السلم التعليمى السوفيتى

المصدر : موسوعة التربية المقارنة والنظم التعليمية ١٩٨٨ ص ٦٠٧

التربية البوليتكنيكية

من المعروف إهتمام النظرية التربوية السوفيتية بإكساب الفرد الإتجاهات السليمة نحو العمل وإحترامه وتقديره . وهذا يستلزم بالطبع المعرفة بطرائق الإنتاج والمهارات الفنية وأسسها النظرية . وهذا يعنى أن يكون التعليم ممتزجا بالعمل المنتج أو بالعمل ذى النفع الإجتماعى . أو بعبارة أخرى يعنى سد الهوة أو الفجوة بين التعليم العام النظرى والتدريب المهنى والعملى . وهو أهم ما نحتاج إليه نحن فى إعادة بنياننا التعليمى إذا أردنا أن نخلصه مما يعانيه من النظرية والجفاف . وتقوم التربية البوليتكنيكية على سد هذه الثغرة وهى التربية التى تجمع بين الجوانب المعرفية المختلفة . وهى لاتعنى تعليما مهنيا أو فنيا فقط وإنما هى نوع من التربية المتنوعة أو ما يعرف أحيانا بالتربية الحرة .

وهى تشمل موادا نظرية عامة وموادا فنية عامة . وهى غالبا مواد تتمثل فى الطبيعة والكيمياء والرياضيات والجغرافيا والعلوم الطبيعية والرسم الميكانيكى وغيرها من المواد التى يكتسب التلميذ عن طريقها المعرفة الأساسية اللازمة فى كل ميدان من ميادين الصناعة والزراعة ، وفى ممارسة التلميذ لنشاطه فى مصنع المدرسة ومعاملها وكذلك فى تدريباته بالمصانع والمزارع حيث يتعلم تطبيق النظرية على العمل . وتتضمن التربية البوليتكنيكية المعرفة بأهم الفروع الرئيسية للإقتصاد والعمل فى الإنتاج والصناعة . وعلى مدى العشر سنوات التى تمتد إليها التربية البوليتكنيكية فى المدرسة الثانوية الكاملة نجد أن النسب التى تخص مجموعة المواد تعكس أهميتها النسبية . وفى هذا الإطار هناك عدة مبادئ معينة أساسية يهتم بتعليمها كجزء من التعليم أو التربية البوليتكنيكية منها :

أولا : هناك المبادئ الإقتصادية والإجتماعية للإنتاج الإشتراكى مثل الملكية العامة لوسائل الإنتاج وتخطيط التنمية الإقتصادية وزيادة الطاقة الإنتاجية وحماية مصالح العمال .

ثانيا : هناك المبادئ الفنية والعلمية والإقتصادية التى تتضمن التطبيق الواسع للعلوم على الصناعة واكتشاف طرائق جديدة للإنتاج وتطوير التشغيل الذاتى أو الآلى .

ثالثا : هناك ما يتعلق بالتنظيم والجوانب العملية الإقتصادية التى توضح أثر تحول طرائق الإنتاج بالنسبة للعمل من العمل الفردى إلى الإنتاج الجماعى ، وكذلك الإنتاج الكيميائى والزراعى .

ويقوم التعليم أو التربية البوليتكنيكية بواجبين أساسيين :

(أ) العمل على رفع زيادة الإنتاج بتدريب العمال من أجل عالم صناعى جديد ومتغير .

(ب) ترقية وتنمية النمو المتكامل للفردحتى يستطيع أن يسهم فى بناء المجتمع . ويستطيع أن يستمتع بوقت فراغه الذى سيزداد باستمرار مع التوسع فى استخدام التشغيل الذاتى أو الآلى .

إدارة التعليم :

كانت تتولى إدارة التعليم على لمستوى القومى المركزى فى الإتحاد السوفيتى سابقا وزارة للتعليم تسمى وزارة التعليم العالى والتعليم الثانوى المتخصص . وقد ألغيت هذه الوزارة سنة ١٩٨٨ . وحل محلها لجنة للتعليم القومى وفيها تتركز إدارة كل أنواع التعليم . ومهمتها تعميم التعليم الثانوى وزيادة ديمقراطية التعليم والتكامل بين التتعليم والعلوم والصناعة . وليس من المعروف مصير هذه اللجنة بعد تفكك دول ما عرف بالإتحاد السوفيتى . ويتوقع حدوث تغييرات جديدة فى جمهورية روسيا فى إدارة التعليم وتنظيمه لتتمشى مع الإتجاهات السياسية الجديدة ولن تتضح الصورة إلا بعد مرور الوقت الكافى لإحداث هذه التغييرات .

٣ - التعليم العام فى إنجلترا

تطور التعليم فى إنجلترا :

من الإشارات الأولى لإهتمام الملوك بالتعليم ما يذكر عادة عن الملك ألفريد الأكبر فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر ، فإلى جانب إهتمامه بالعلم قام بإنشاء مدرسة ملكية فى قصره لأبناء النبلاء . وأمر بأن يلتحق أبناء الأغنياء بهذه المدرسة حتى يبلغوا سن الخامسة عشرة .

وتحت قيادة « سانت دانستان » أنشئت المدارس فى الكنائس والأديرة لتعليم القساوسة . فقد رأى سانت دانستان أن الأديرة وحدها هى التى تستطيع أن تحقق الهدف من التعليم كما وضعه الملك ألفريد الأكبر .

وفى القرن الحادى عشر عين وليم الفاتح النورماندى «لانفرانك »أسقف كاتدرائية كانتربيرى وخلفه بالإشراف على التعليم فى الأديرة ومدارس الكاتدرائية وأن يساعدا فى تدعيم المعاهد النورماندية وكذلك المثل العليا النورماندية .

وكان الملك فريدريك الثانى من أشهر الملوك فى العصر الوسطى اهتماما بالتعليم والعلم . ففى بلاطه فى صقلية إجتمعت ثقافات العصور الوسطى العربية واليونانية والنورماندية والإيطالية . وأصبحت صقلية مركزا هاما لترجمة المخطوطات وملتقى العلماء فى الطب والفنون والأدب . وقد عمل فى بلاد صقلية علماء عرب من أشهرهم الجغرافى العربى المعروف «الإدريسى » الذى ينتسب إلى الأمراء المغاربة .

وفى عصر النهضة شهدت إنجلترا نمو سلطة الملوك على التعليم . ففى سنة ١٣٩١ رفض ريتشارد الثانى ملك إنجلترا إلتماسا من مجلس العموم بحرمان أبناء عبيد الأرض والإقطاع من الإلتحاق بالمدارس . وبعد فترة من الزمن تقرر بالتشريعات وقرارات المحاكم أن يقوم الآباء بمحض اختيارهم بإلحاق أبنائهم بأى مدرسة فى إنجلترا إذا كانوا يستطيعون ذلك . وفى القرن الخامس عشر قام كل من هنرى السادس وهنرى الثامن بإنشاء كثير من المدارس الأكاديمية الجديدة .

وفى عصر النهضة أيضا ظهرت فكرة « التبرعات » الخيرية التى ينفق منها على إنشاء المدارس . وكان يقوم بالتبرع بهذه الأموال الأفراد أو المجموعات الغنية . وقد ساعد ذلك على وجود رقابة مدنية على المدارس بديلا لرقابة الكنيسة . وكانت هذه التبرعات أساس « المدارس الخاصة » الإنجليزية التى لعبت دورا هاما فيما بعد فى التعليم وبناء الإمبراطورية . فأنشئت أول مدرسة خاصة من هذا النوع فى وينشستر سنة ١٣٧٢ والثانية سنة ١٤٤٠ فى إيتون . وكانت هذه المدارس مستقلة عن الكنيسة مع أن طابعها كان يغلب عليه النزعة الدينية . وعين لها مجلس إدارة أو أوصياء يتولى إدارتها والإشراف عليها . وضم فى عضويته ممثلين من التجار والتجمعات الحرفية (Butts : P. 175) .

وظلت السيطرة على التعليم فى إنجلترا للكنيسة ورجال الدين . ومن أبرز التطورات فى القرن السادس عشر وفى أوائل القرن السابع عشر صدور ما عرف باسم قوانين الفقير وأشهرها قانون سنة ١٦٠١ الذى تطلب من الأبرشيات أن تعنى بالفقراء بفرض الضرائب اللازمة لها فى ذلك . وتطلب أيضا التلمذة الحرفية الإجبارية للتلاميذ من بنين وبنات ، وتعتبر قوانين الفقير من العوامل

التى ساعدت على غرس بذور الرقابة المدنية على التعليم وإعانته من الأموال العامة فى كل من إنجلترا أو أمريكا .

وخلال القرن الثامن عشر كان التعليم الأولى فى إنجلترا تقوم به المدارس الدينية والخاصة والخيرية التى كانت تجمع التبرعات وتفتح بها المدارس المجانية للفقراء الذين لايستطيعون دفع نفقات تعليمهم . وقد استمرت هذه المدارس الخيرية خلال القرن التاسع عشر . وامتد نشاطها مع الثورة الصناعية نتيجة للظروف السيئة التى كانت تواجهها الطبقة العاملة في المصانع فى إنجلترا وويلز . وكان من أهم أنواع المدارس فى هذه الفترة مدارس الأحد التى كانت تعلم الأطفال على نطاق جماهيرى عريض . ومدارس الأطفال التى كانت تقدم نوعا من الحضانة للأطفال بين الثالثة والخامسة والتى تعمل أمهاتهم فى المصانع .

وقد صاحب هذا النشاط الكبير للمدارس الخيرية والدينية فى النصف الأول من القرن التاسع عشر قيام الدولة بتقديم مساعدات لها من الأموال العامة. وكانت أول إعانة من هذا النوع تلك التى أقرها البرلمان سنة ١٨٣٣ . وأعقب ذلك إنشاء لجنة خاصة سنة ١٨٤٩ للإشراف على صرف الأموال المخصصة لإعانة المدارس . كما خصص مفتشون لزيارة المدارس التى تتلقى إعانات . وقد تحولت هذه اللجنة فيما بعد سنة ١٨٥٦ إلى مديرية التعليم . وكان الأساس الذى استندت إليه الدولة فى إعانتها للمدارس هو أن تصنيع البلاد قد حتم ضرورة تعليم العمال المهرة والملاحظين فى المصانع حتى يكونوا قادرين على القراءة والكتابة . وعلى كل حال فقد كان من آثار الثورة الصناعية فى إنجلترا :

أولا : إنشاء مدارس الأحد لتعليم الأطفال الذين يعملون فى المصانع طيلة الأسبوع ، وقد بدأت حركة مدارس الأحد سنة ١٧٨٠ ، وكان رائدها روبرت رايكز وهو صحفى أراد تنبيه الرأى العام إلى ضرورة تعليم هؤلاء الأطفال .

ثانيا : إنشاء مدارس الأطفال لتعليم الأطفال الذين تعمل أمهاتهم فى المصانع ، وقد بدأ مدارس الأطفال روبرت أوين الإسكتلندى الإشتراكى وأحد مشاهير رجال الصناعة والخير فى تلك الفترة .

ثالثا : إنشاء المدارس الفنية سنة ١٩٠٥ ولم تكن ذات طابع مهنى معين صناعى أو تجارى . وإنما كانت تهتم بالعلوم والتكنولوجيا التى تستند إليها الصناعات الكبرى .

وظهرت فى منتصف القرن التاسع عشر حركة ليبرالية تجسمت فى إنشاء ما عرف باسم الرابطة القومية للمدارس العامة سنة ١٨٥٠ . ونادت بضرورة قيام الحكومة بتقديم تعليم إلزامى مجانى تموله الحكومة من الضرائب . وقد لقيت هذه الحركة بالطبع معارضة من جانب المحافظين ورجال الدين . وكان من أهم التطورات فى نهاية القرن التاسع عشر صدور قانون فوستر سنة ١٨٧٠ الخاص بالتعليم الإبتدائى . وكان صدوره عندما كان الحزب الليبرالى هو الحزب الحاكم بزعامة جلادستون .

وشهد القرن العشرون منذ بدايته حركة تعليمية قوية تمثلت فى التقارير والمناقشات والقوانين التى صدرت فى هذه الفترة . وفى خلال نصف قرن إنتهت هذه الحركة بإنشاء نظام قومى للتعليم العام وأهم القوانين التى شكلت التعليم فى تطوره فى إنجلترا خلال تلك الفترة هى قانون بلفور سنة ١٩٠٢

وقانون فيشر سنة ١٩١٨ وقانون بتلر سنة ١٩٤٤ .

أما قانون بلفور سنة ١٩٠٢ فهو قانون هام لأنه حدد الطابع الرئيسى للرقابة العامة علىّ التعليم . فقد نقل إختصاصات التعليم العام إلى السلطات المحلية التى كانت قد أنشئت حديثا بما خولته من سلطة فرض ضريبة للتعليم .

أما قانون فيشر سنة ١٩١٨ فهو نتيجة للحركة الإصلاحية بعد الحرب العالمية الأولى . وقد جعل هذا القانون التعليم إجباريا حتى سن ١٤. وألغى كل الرسوم من المدارس الأولية العامة . وطالب السلطات التعليمية بتقديم الخدمات الصحية والترفيهية .

وأما قانون بتلر سنة ١٩٤٤ فهو يمثل خلاصة إصلاحات التعليم فى بريطانيا بعد الحرب العالمية الثانية . وينسب هذا القانون إلى صاحب الفضل فيه « بتلر » الذى كان رئيسا للمصلحة القومية للتعليم التى تحولت فيما بعد إلى وزارة للتربية . وقد أعطى هذا القانون الطابع النهائى لنظام التعليم فى إنجلترا فى وضعه المعاصر .

وكان صدوره خطوة كبيرة لإيجاد نظام قومى للتعليم . ومنذ صدور هذا القانون حدثت تغييرات هامة فى البنية التعليمية . وكانت أهم التغييرات فى الفترة من ١٩٤٤ إلى ١٩٧٦ يتعلق بإنشاء نظام المدارس الشاملة وتدعيم نظام المدارس البوليتكينكية . ومنذ ١٩٧٦ بدأ هجوم على المدارس إمتد إلى الثمانينات عندما اشتدت البطالة فى بريطانيا واتهمت المدارس بأنها تخرج عاطلين ولاتخرج أفرادا مناسبين لسوق العمل . كما هوجمت المناهج وطرق التدريس فى المدارس . وهكذا وضعت المدارس فى قفص الإتهام على أنها سبب البطالة وأنه بعد أحد عشر عاما من التعليم الإلزامى تخرج أفرادا غير

مناسبين لسوق العمل . وهى بهذا تضيع وقتهم سدى .وقد اشتد الهجوم على المدارس والمعلمين من جانب الأباء والسياسيين وعلى رأسهم وزير التربية نفسه آنذاك « كيث جوزيف » الذى ظل فترة طويلة وزيرا للتعليم . وقد أدى هذا الهجوم على المعلمين إلى تقويض سلطتهم ودورهم فى إدارة التعليم . وكانت الضربة القاضية أن قام وزير التعليم كيث جوزيف بإلغاء مجالس المدارس . وبهذا إنتهى دور المعلمين فى إدارة المناهج والإمتحانات على المستوى القومى.

وشهدت الفترة من ١٩٨٦ إلى ١٩٨٧ أى قبل صدور قانون الاصلاح التعليمى ١٩٨٨ نزاعات طويلة وإضرابات للمعلمين مطالبين بزيادة أجورهم . وقد عمل ذلك من ناحية أخرى على إنتقاد المعلمين وإنتقاص مكانتهم فى نظر الآباء والسياسيين وأجهزة الإعلام . والواقع أن الإضرابات لم تكن لزيادة الأجور فقط وإنما أيضا للتعبير عن إحتجاجهم على تدهور مكانة مهنة المعلمين ودورها فى رسم السياسة التعليمية لاسيما بالنسبة للمناهج والإمتحانات .

قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨

كان هبوط الثقة فى المعلمين وعجز السلطات التعليمية عن تقديم خدمات تعليمية مناسبة لاحتياجات المجتمع وضعف مستوى الطلاب وازدياد العنف فى المدارس وشكوى رجال السياسة والصناعة وسوق العمل كلها عوامل مبررة ومفسرة لصدور قانون الإصلاح التعليمى الجديد ١٩٨٨. ويعتبر صدور هذا القانون سابقة لم يسبق لها مثيل فى تاريخ التعليم البريطانى فقد خول وزير التعليم سلطات هائلة واسعة على المؤسسات التعليمية ومعاهد التعليم العالى على السواء . ولم يسبق لوزير للتعليم أن خول من قبل مثل هذه السلطات . وقد عبر « إدوارد هيث » رئيس وزارة المحافظين السابق عن نقده للقانون أثناء مناقشته فى البرلمان قبل صدوره بقوله : « إن وزير التعليم فى ظل هذا

القانون قد خول سلطات كبيرة لم تخول لأى وزير فى الحكومة بما فى ذلك وزير المالية ووزير الدفاع ووزير الخدمات الإجتماعية الذين يتمتعون عادة بسلطات واسعة » . ومن المعروف أن هذا القانون يطبق على مدارس إنجلترا وويلز أما إسكتلندا فلها تشريع خاص بها وإن كانت تخضع لنفس السلطة المركزية لوزارة التعليم والعلوم .

إن الهدف من قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ والتشريعات الحديثة التالية له هو رفع مستويات تحصيل التلاميذ من خلال الإدارة الذاتية المطورة للمدارس ومن خلال المنهج القومى الموحد الذى بدأ تطبيقه بالفعل سنة ١٩٨٩ ويستكمل تطبيقه فى كل المدارس ١٩٩٢ .

الإتجاهات العامة الجديدة

استحدث قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ عدة إتجاهات عامة جديدة من أهمها :

١ - **زيادة نزعة المركزية فى إدارة التعليم** : منذ صدور قانون تبلر ١٩٤٤ وما تبعه من تشريعات تنظم التعليم فى إطاره حتى صدور قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ كان هناك توازن فى السلطة والرقابة على التعليم بين السلطة المركزية ممثلة فى وزير التعليم وبين السلطات التعليمية المحلية . وكان لكلتا السلطتين دور هام فى التعليم . وكان للسلطات المحلية اليد الطولى فى إدارته . وكان للمعلمين مسئولية كبيرة فى المناهج من حيث اختيارها وتحديدها ومن حيث تقويم التلاميذ حتى سن ١٥ . كما كانت الجامعات يسيطر على مناهجها والمقررات الدراسية التى تدرسها كما كانت تسيطر على أمورها ومقدراتها . وكان صدور قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ ضربة قاضية لهذا

التوازن . وخول وزير التعليم سلطات واسعة على التعليم العام والعالى على السواء . وهكذا عمل القانون الجديد على زيادة النزعة إلى المركزية فى إدارة التعليم .

٢ - **قومية المناهج والإمتحانات :** قبل قانون ١٩٨٨ كانت المناهج كما أشرنا مسئولية المعلمين بصفة رئيسية سواء بالنسبة للمرحلة الإبتدائية أو الثانوية . ففى المرحلة الإبتدائية كان المعلمون بالتشاور مع أنفسهم فى كل مدرسة يقررون المواد الدراسية التى تدرس وبأى الوسائل وأى البرامج التعليمية يتبع وكيف يتم تقويم أعمال التلاميذ والعمل المدرسي . وفى المدرسة الثانوية كان المعلمون الأوائل بالتشاور مع زملائهم فيما بينهم يحددون مدى المقررات التى تدرس والزمن والأهمية التى يجب أن تولى هذه المواد . وبين عام ١٩٤٤ وعام ١٩٨٨ وضعت قيود على سلطات المعلمين منها إنشاء مجالس الإمتحانات العامة Public Examination Boards . فقد عمل إنشاء هذه المجالس على وجود مناهج قومية عامة فى المدارس الثانوية بعد سن ١٤ . كما عمل إنشاء إمتحان شهادة الثانوية العامة (GCSE) للتلاميذ فى سن السادسة عشرة على توحيد المناهج أيضا للوفاء بمطالب هذا الإمتحان . أما ما قبل سن ١٤ أى المرحلة الإبتدائية فقد ظلت المناهج والإمتحانات فى يد المدارس والسلطات التعليمية المحلية .

وفى ظل القانون الجديد ١٩٨٨ أصبحت المناهج على إختلاف مستوياتها تخضع لسلطات وزير التعليم ووفق تشريعات يصدرها على المستوى القومى . فقد نص القانون على أن وزير التعليم يمكنه أن يصدر أوامر تتعلق بالمواد الدراسية والمقررات من حيث الأهداف

المنشودة وبرنامج الدراسة وإجراءات تقويم أعمال التلاميذ والعمل المدرسى حسب ما يراه ضروريا . وهكذا أصبحت المناهج والإمتحانات تحت الإدارة المركزية . وقد يكون لهذه المركزية فائدتها فى توحيد المناهج القومية وتجانس الثقافة العامة للمجتمع .

وينبغى أن نشير إلى أنه فى سبتمبر ١٩٨٩ بعد صدور قانون الإصلاح التعليمى تقرر إدخال المنهج القومى National Curriculum فى المواد المحورية أو الرئيسية Core Subjects وهى الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية فى كل المدارس فى إنجلترا وويلز لكل الأطفال فى السنة الأولى الإبتدائية (Educational Review 1991. p. 273) وسيكتمل تطبيقه فى كل المدارس ١٩٩٢. وفى دراسة ميدانية أستطلع فيها رأى المعلمين فى المدارس الإبتدائية فى المنهج القومى وجد أن معظم المعلمين الذين أجريت عليها الدراسة يعتقدون أن المنهج القومى إطار مفيد وليس تهديدا لحريتهم المهنية . وفى تبريز السياسة الجديدة للمناهج الدراسية قيل إن ما يعلم فى المدارس له من الأهمية ما يحتم عدم تركه للمعلمين وحدهم .

٣ - **تحرير نظام القبول للتعليم الثانوى :** قبل قانون ١٩٨٨ كان هناك نظام للقبول بالتعليم الثانوى يسمى نظام القبول المخطط Planned Admission Level (PAL) وبموجب هذا النظام كان قبول التلاميذ بالتعليم الثانوى يتم بناء على الخطة التى تضعها السلطات التعليمية المحلية حسب توسعاتها الفعلية . ولم يكن هناك إلتزام بمراعاة رغبات الآباء فى إلحاق أبنائهم بالمدرسة التى يرغبونها أو القريبة من مسكنهم. وقد طالب القانون الجديد السلطات المحلية بأن تلغى نظام القبول المخطط

وتحل محله نظام القبول المفتوح للتلاميذ ما بين سن الخامسة والسادسة عشرة . وبموجب ذلك تقوم السلطات التعليمية المحلية بتحديد قواعد القبول فى مدارسها مع وضع المعايير المناسبة . فى حالة زيادة أعداد التلاميذ . ويجب أن يكون هناك توازن بين رغبات الآباء واحتياجات السلطات التعليمية المحلية بحيث يكون هناك عدد معقول من التلاميذ فى كل مدرسة من مدارسها الثانوية .كما ينبغى على السلطات التعليمية المحلية أن تخطط لإغلاق المدارس فى ضوء إحتياجاتها أيضا. وهذا يعنى أن اختيار ورغبات الآباء فى إلحاق أبنائهم بالمدارس قد نص عليها القانون وزاد من مراعاتها والإهتمام بها من جانب السلطات التعليمية المحلية .

٤ - **إلغاء التمييز العنصرى** : من التغييرات التى شهدها الإصلاح التعليمى فى إنجلترا إلغاء التمييز ضد الأقليات العنصرية أو العرقية. وقد أعطى القانون الجديد هذه الأقليات دورا فى عملية إتخاذ القرار بالنسبة لتعليم أطفالهم . كما عمل على تشجيع تعيين المعلمين من هذه المجموعات العرقية وتعيين الإداريين التعليميين أيضا .

٥ - **إستحداث أجهزة جديدة للتمويل** : إستحدث قانون الإصلاح التعليمى الجديد مجلسين جديدين لتمويل الجامعات والتعليم العالى . أحدهما يعرف بمجلس تمويل الجامعة University Funding Council (UFC) الذى حل محله لجنة المنح الجامعية (UGC) . والآخر يعرف بمجلس تمويل المعاهد البولينكينكية والكليات (PCFC) Polytechnics and Colleges Funding Council ويتكون مجلس تمويل الجامعة من ١٥ عضوا يعينهم وزير التعليم منهم تسعة اعضاء يختارون من التعليم العالى .

كما يضم مجلس تمويل المعاهد والكليات ممثلين عنها . ويقوم هذا المجلس بتمويل هذه الكليات والمعاهد بعد أن كانت السلطات التعليمية المحلية تقوم بتمويلها . ولهذين المجلسين دور هام فى تحديد المنح الدراسية التى تقدم للجامعات والمعاهد العليا والكليات كما سبق أن أشرنا .

وبالنسبة للتعليم العام فقد أعطى القانون المدارس إستقلالا كبيرا فى التمويل والإدارة . وطالب القانون السلطات التعليمية المحلية والتى كانت مسئولة عن تمويل المدارس وتعيين المعلمين ، بأن تفوض مسئولياتها فى التمويل والإدارة إلى مجالس إدارة المدارس والمدرسين الأوائل بها. كما أن القانون خول المدارس إجراءات معينة تستطيع بها أن تترك السلطات التعليمية المحلية وتكون تحت التمويل المباشر للحكومة المركزية .

ويوجد حاليا (١٩٩٢) مشروع قانون معروض على البرلمان البريطانى بموجبه يلغى هذان المجلسان للتمويل . ويحل محلهما مجلس واحد يعرف باسم مجلس تمويل التعليم العالى (HEFC)

إدارة التعليم فى إنجلترا :

تتكون بريطانيا من ثلاثة أجزاء رئيسية : إنجلترا ، وويلز ، واسكتلنده . وتتمتع بإسكتلنده باستقلالها فى إدارة التعليم بها . أما فى إنجلترا وويلز فتعتبر وزارة التربية والعلوم هى الهيئة المركزية المسئولة عن إدارة التعليم فيهما . وقد أنشئت هذه الوزارة بموجب قانون بتلر سنة ١٩٤٤ بعد أن كانت تسمى مصلحة التعليم . ويرأس الوزارة وزير عضو فى مجلس الوزراء.

ويحدد قانون يتلر مسئولية وزير التربية بأنها العمل على ترقية تعليم شعب إنجلترا وويلز والتنمية المطردة للمعاهد التى تنشأ لهذا الغرض وكذلك التأكد من قيام السلطات التعليمية المحلية بدورها بفعالية فى تنفيذ السياسة القومية وتقديم الخدمات التعليمية فى كل منطقة ، ولتحقيق ذلك زوده القانون بسلطات يقول عنها « دنت » أنها تعتبر دكتاتورية كما تبدو على الورق فكل السلطات التعليمية تخضع لرقابته وإشرافه ويمكنه أن يرغمها إذا دعت الضرورة إلى اتباع سياسة تعليمية معينة مثلما حدث فى السنوات الأخيرة فى ظل حكومة العمال بزعامة ويلسن من الضغط على السلطات التعليمية للتوسع فى إنشاء المدارس الشاملة وهى المدارس التى يتحمس لها حزب العمال . وقد زادت هذه السلطات فى ظل القانون الجديد الذى يعرف بقانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ . وقد سبق أن أشرنا إلى ازدياد النزعة إلى المركزية فى إدارة التعليم فى إنجلترا فى ظل هذا القانون .

ووزير التربية شأنه شأن مثيله فى الدول الديمقراطية مسئول أمام البرلمان عن حسن سير وزارته ولكل ما يحدث فيها . ويساعد الوزير فى رسم السياسة التعليمية مجلس التعليم الإستشارى المركزى لإنجلترا وويلز إلى جانب المجالس الإستشارية المركزية الأخرى الخاصة بالإمتحانات وإعداد المعلمين والتجارة والصناعة . ويمكن للوزير أيضا أن يشكل لجانا لدراسة بعض الموضوعات الخاصة .

ويساعد الوزير فى إدارة الوزارة وكيل الوزارة الدائم وهو من كبار الموظفين المدنيين الدائمين ويعتبر مسئولا مسئولية مباشرة أمام الوزير . ويلى وكيل الوزارة نائب له يليه فى الرتبة وكلاء وزارة عاديون كل منهم مسئول عن جهاز من أجهزة الوزارة وكل جهاز ينقسم إلى إدارات يديرها سكرتيريون

مساعدون . وكل إدارة تنقسم إلى أقسام يديرها رؤساء .

ويساعد الوزير فى متابعة السياسة التعليمية جهاز يضم مفتشى صاحبة الجلالة وهم يعتبرون فى خدمة الملكة وليس الوزير ، ويعينون من قبل التاج بإعلان عام ، ولذلك يتمتعون بنوع من الحرية والإستقلال ، وهؤلاء المفتشون ينقسم عملهم بين ميادين رئيسية ثلاثة : الميدان الأول : التفتيش على المدارس والتشاور مع السلطات المحلية . والميدان الثانى : تمثيل الوزارة فى الشئون الإدارية على مستوى المناطق المحلية . والميدان الثالث : تقديم المشورة للوزارة فيما يتعلق بأمور التعليم نظريا وعمليا وعليهم مسئولية المطبوعات التى تصدرها الوزارة . وهناك حاليا (١٩٩٢) مشروع قانون ينظم التفتيش على المدارس ويحدد واجبات المفتشين يعرف بمشروع قانون التربية المدارس). وبموجب هذا القانون تتكون هيئة تفتيش على المدارس فى إنجلترا . وتشكل هذه اللجنة من مفتشين يسمون مفتشى صاحبة الجلالة (HMIS) على رأسهم مفتش عام يسمى المفتش الأول Chief Inspecfor لصاحبة الجلالة (HMCI) .

المفتش الأول أو العام :

يعين المفتش الأول فى وظيفته لمدة لاتزيد عن خمسة أعوام ويجوز تجديد تعيينه لمدة أخرى . وينص مشروع القانون الجديد على إعفائه من منصبه إذا ثبت عدم قدرته أو سوء سلوكه . وأهم واجباته الرئيسية إحاطة وزير التربية علما بأحوال المدارس بصفة مستمرة على المستوى القومى فى إنجلترا . ويتضمن ذلك إطلاع الوزير على نوعية ومستوى التعليم الذى يقوم بزيارته فى مدارس انجلترا والمستويات التعليمية التى حققتها هذه المدارس ومدى كفاءة المدارس فى إنفاق الأموال التى خصصت لها . وإلى جانب ذلك فإنه يقدم المشورة لوزير التربية فى الأمور التى تطلب منه . كما يقوم عندما يطلب منه

بالتفتيش على مدرسة معينة أو فصل دراسى معين وتقديم تقرير عن ذلك .
ويقدم المفتش العام أو الأول تقريرا سنويا لوزير التربية الذى يقوم بدوره بتقديم صورة منه لمجلسى البرلمان البريطانى : مجلس العموم ومجلس اللوردات . ويمكنه أن يقدم تقارير أخرى لوزير التربية تتعلق بأمور تقع فى دائرة إختصاصه يرى أنه من المناسب تقديمها. ويمكنه أن يطبع وينشر أى تقرير يعده ويرى أن من المناسب نشره . وإلى جانب هذه الأعمال يقوم المفتش العام بالواجبات التالية:

- عمل سجل تدون فيه أسماء كل المفتشين التابعين له .
- توجيه المفتشين المسجلين وغيرهم من الأشخاص فى الأمور التى تتعلق بالممارسة الجيدة للتفتيش على المدارس وكتابة التقارير .
- مراجعة نظام التفتيش باستمرار للوقوف على مستواه ومستوى تقارير المفتشين .
- تطوير كفاءة المفتشين فى مهارات التفتيش وكتابة التقارير .
- تدريب المعلمين فى المدارس التى يحددها له وزير التربية .

مفتشو المدارس :

يقوم بالتفتيش على المدارس مفتشون معينون بمعرفة السلطات المحلية واعتماد المفتش العام . ولايجوز لأي فرد أن يقوم بتفتيش المدارس ما لم يكن مسجلا فى السجل الذى يحتفظ به المفتش العام . ويتمتع هؤلاء المفتشون فى ظل مشروع القانون الجديد بحق زيارة المدارس والتفتيش عليها وأخذ صور من أية سجلات بالمدرسة أو أية وثائق أخرى تخدم أغراض التفتيش . وينص مشروع القانون على أن إعتراض سبيل المفتش أو الحيلولة بينه وبين أداء واجبه يعتبر مخالفة قانونية يعاقب عليها بالغرامة . ولايجوز للمفتش أن يقويم بواجباته فى التفتيش على المدارس إلا بعد أن يكون قد إجتاز برنامجا للتدريب

يقوم بتنظيمه المفتش العام أو هيئة أخرى يوافق عليها المفتش العام .

وتتم جولات التفتيش على فترات تحدد بعد إعتماد القانون وصدوره .
وبعد زيارته للمدارس يقوم المفتش قبل انتهاء فترة التفتيش بكتابة تقرير عن زياراته وعمل ملخص لهذا التقرير . وعلى المفتش ألا يتأخر فى إرسال التقرير مع ملخصه إلى السلطات التى تخضع لها المدرسة وإرسال نسخة من التقرير وملخصه إلى المفتش العام . وتقوم السلطة المعنية بإرسال نسخة من ملخص التقرير إلى آباء تلاميذ المدرسة . كما أنه يحق لأى شخص أن يحصل على نسخة من تقرير المفتش بناء على طلبه من السلطات المعنية .

دور السلطات المحلية :

قبل صدور قانون الاصلاح التعليمي ١٩٨٨ كانت تقع على السلطات التعليمية المحلية مسئولية تقديم أنواع التعليم المختلفة الإبتدائى والثانوى والفنى والتعليم الممتد . وفى نفس الوقت تعتبر هذه السلطات مسئولة أمام وزارة التربية عن حسن إدارة المدارس فى منطقتها . ولكل سلطة تعليمية محلية إدارتها التعليمية وهى منظمة على غرار تنظيم وزارة التربية . ولكن بصدور هذا القانون تضاءلت اختصاصات السلطات التعليمية المحلية فى التعليم وأصبح دورها ثانويا بعد أن كان رئيسيا . فكما أشرنا أعطى القانون سلطات واسعة لوزير التعليم على التعليم العام . وأعطى من ناحية أخرى المدارس إستقلالا كبيرا فى الإدارة والتمويل . وطالب القانون السلطات التعليمية المحلية بأن تفوض مسئولياتها فى الإدارة والتمويل إلى مجالس إدارة المدارس كما سبق أن أشرنا .

تنظيم التعليم العام :

يعتبر التعليم الإنجليزى إنعكاسا واضحا للنظام الإجتماعى الذى كان يقوم فى أساسه على مبدأين هامين هما : نبل الميلاد والقدرة أو الكفاءة . ومازال هذان المبدآن يعيشان حتى الآن فى المجتمع الإنجليزى ، وإن كان مبدأ « القدرة » تتزايد أهميته كمفتاح لمراكز القوة . ومازال نظام التعليم الإنجليزى طبقيا فى أساسه . فهناك التعليم الخاص لأبناء الطبقة الأرستقراطية والطبقة الغنية التى تستطيع دفع مصاريف عالية . وهناك التعليم الجيد الذى يوصل للجامعة وهو للقادرين على مواصلة الدراسة الأكاديمية . وهناك التعليم البسيط للذين لم يوفقوا فى الإلتحاق بالتعليم الجيد الموصل للجامعة .

وينظم التعليم العام فى إنجلترا حاليا كما سبق أن أشرنا وفق قانون الإصلاح التعليمى الصادر فى عام ١٩٨٨ . ومدة التعليم العام فى إنجلترا ثلاث عشرة سنة من سن الخامسة حتى الثامنة عشرة . والإحدى عشرة سنة الأولى منها مرحلة إلزامية إجبارية . وينظم السلم التعليمى العام على أساس مرحلتين :

١ - المدرسة الإبتدائية وتتكون من مرحلتين :

(أ) مدرسة الأطفال Infant School : ومدتها سنتان من سن الخامسة حتى سن السابعة . ونظرا لأن فترة الإلزام فى إنجلترا تمتد ما بين سن الخامسة حتى السادسة عشرة فإن هذه المرحلة تدخل فيها وتعتبر مرحلة إلزامية مجانية . وقد يكون هذا النوع من المدارس فى أبنية مستقلة خاصة به أو فى أبنية مشتركة مع المرحلة الابتدائية . والتعليم فى هذه المرحلة مختلط أو مشترك بين البنين والبنات ، ويقوم بالتدريس فيه مدرسات فقط . وتشبه السنة الأولى فى رياض الأطفال نظيرتها فى

دور الحضانة وهو نوع من المدارس موجود فى إنجلترا ، ويكون ثنائية وازدواجا مع رياض الأطفال إلا أن الإلتحاق به يبدأ مبكرا عن رياض الأطفال . والتعليم به إختيارى وليس إجباريا أو إلزاميا . والوظيفة الأساسية لرياض الأطفال هى مساعدة الطفل تدريجا على الدخول إلى مرحلة التعليم الرسمى المنظم واستثارته لاكتشاف بيئته المحيطة به . ويتعلم الطفل أيضا مبادئ القراءة والكتابة والحساب فى هذه المرحلة ، وذلك فى اللحظة المناسبة عندما يظهر إستعداده وقدرته . ولذلك تعتبر عملية تحديد الوقت المناسب للطفل فى تعلم هذه المهارات من أصعب المسائل التربوية فى هذه المرحلة .

(ب) المدرسة الدنيا Junior School ومدتها أربع سنوات بعد سن السابعة حتى الحادية عشرة وبعدها ينتقل التلميذ الى المدرسة الثانوية . وقد سبق أن أشرنا إلى أنه فى سبتمبر ١٩٨٩ بعد صدور قانون الإصلاح التعليمى تقرر إدخال المنهج القومى فى المواد المحورية أو الرئيسية وهى الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية فى كل المدارس فى إنجلترا وويلز لكل الأطفال فى السنة الأولى الابتدائية . وتتركز الدراسة حول نشاط التلميذ وإيجابيته ولا تعتمد على الحفظ والتقليد . أما بالنسبة لمنهج التربية الدينية فهو منهج إجبارى غير طائفى فى طابعه . ويعتمد على المبادئ والقيم الدينية العامة المشتركة. وتعد هذا المنهج لجنة رسمية تتضمن ممثلين من وزارة التربية والسلطات التعليمية المحلية ونقابات المعلمين والهيئات الدينية فى المنطقة .

المرحلة الثانوية :

تعتبر انجلترا من الدول التى اهتمت بالتعليم الثانوى المتقدم منذ فترة طويلة . ففى ١٩٥٩ نشر تقرير كروثر Crowther Report وهو يتناول وضع سياسة واستراتيجية لتعلم الطلاب بين سن ١٦ - ١٩ . ومع ذلك فإن إنجلترا تعتبر أقل من غيرها من الدول الغربية والمتقدمة فى نسبة الطلاب المتفرغين الذين يواصلون تعليمهم الثانوى بعد سن الإلزام أى من سن ١٦ إلى ١٨ . ففى سنة ١٩٨٨ كانت نسبة هؤلاء التلاميذ فى انجلترا ٣٥٪ من مجموع طلاب الثانوى . فى حين كانت النسبة ٦٦٪ فى فرنسا عام ١٩٨٦ و ٧٩٪ فى أمريكا عام ١٩٨٦ و ٧٧٪ فى اليابان على ١٩٨٨ . (JEP. 1991. P. 328)

ويستطيع الطلاب فى إنجلترا أن يتركوا المدرسة الثانوية متى بلغوا نهاية سن الإلزام وهو السادسة عشرة . ويمكنهم مواصلة الدراسة بعد ذلك حتى سن الثامنة عشرة . وكثير من الطلاب يواصلون الدراسة لمدة عامين آخرين فى التعليم الثانوى لدراسة المرحلة المعروفة باسم Sixth Form .

ومعظم التلاميذ يتعلمون فى مدارس شاملة Comprehensive عامة مجانية . وجزء قليل منهم يتعلم فى المدارس الخاصة بمصروفات . وتقدم للتلاميذ مجانا الكتب الدراسية ليدرسوا فيها طول العام ثم يعيدوها للمدرسة بعد أن تنتهى دراستهم . كما تقدم لهم الكراسات والقرطاسية . وتوفر المواصلات المجانية لمن يسكن أبعد من ثلاثة أميال عن المدرسة .

وتشير بعض تقارير إستطلاع رأى الآباء إلى وجود صعوبات يواجهها التلميذ عند انتقاله من المدرسة الإبتدائية إلى الثانوية تتعلق بطبيعة المواد الدراسية ومطالبة التلميذ بإتخاذ قرار بشأن المواد الدراسية ، ووجود ظاهرة التسلط والعنف . وهى ظاهرة سنفصل الكلام عنها فيما بعد .

نظام الدراسة الثانوية :

تقسم السنة الدراسية فى التعليم الثانوى إلى ثلاثة فصول تختلف فى مدتها . لكن المعدل هو ١٤ أسبوعا للفصل الدراسى الواحد بما فى ذلك الإجازات والعطلات . ويتطلب من المعلمين أن يتواجدوا فى داخل المدرسة لمدة ١٢٦٥ ساعة فى السنة . وقد أثبتت الدراسات التى أجراها أحد إتحادات نظار المدارس أن ثلث وقت المعلم يقضيه فى التدريس أما بقية الثلثين فيقضيها فى الأعمال الإدارية ورعاية التلاميذ .

إدارة المدارس :

أعطى قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ مسئولية أكبر للمدارس فى إدارتها الذاتية أى إدارة نفسها بنفسها فى إطار المنهج القومى الموحد والمعايير الموحدة للتقويم .

ولكل مدرسة ثانوية مجلس إدارة Body of Governors بعضه معين من قبل السلطات التعليمية المحلية وبعضه منتخب بمعرفة الآباء وبعضها يعين بمعرفة المجلس نفسه . ولهذا المجلس السلطة فى التصرف فى ميزانية المدرسة التى تخصصها السلطات التعليمية المحلية فى صورة مبلغ محدد شامل وفق نظام معتمد من الحكومة . ويمكن للمدرسة إذا أرادت ووفق إجراءات معينة أن يكون تمويلها مباشرة من الوزارة المركزية للتعليم دون اللجوء للسلطات التعليمية المحلية . ويتولى مجلس إدارة المدرسة الإدارة اليومية للمدارس . كما يتولى مهمة تعيين المعلمين أو إنهاء خدمتهم .

مناهج الدراسة :

تحدد مناهج الدراسة حاليا (١٩٩٢) بمعرفة وزارة التعليم . وقد حدد قانون الإصلاح التعليمى ١٩٨٨ المواد التى يجب تدريسها فى التعليم

الثانوى . وهذه المواد تقع فى تصنيفين كبيرين : المواد المحورية Core Subjects والمواد الأساسية Foundation Subjects . وتتكون المواد المحورية من الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية . أما المواد الأساسية فهى التاريخ والجغرافيا والأشغال والتصاميم والتكنولوجيا والموسيقى والفنون والتربية البدنية واللغات الحديثة . وتدريس الدين المسيحى إجبارى إلا أنه لايقوم على أساس طائفى .

ويقوم بتحديد محتوى هذه المقررات وفق قانون ١٩٨٨ لجنة معينة من وزارة التعليم . كما يقوم بالإشراف العام على تطبيق المناهج الجديدة فى المدارس مجلس المنهج القومى National Curriculum Council (NCC) . وتوجد أنشطة كثيرة خارج المنهج المدرسى من أهمها الأنشطة الموسيقية سواء فى فرق الكورال أو العزف على الآلات . وهى من أهم الأنشطة التى تقدمها المدرسة الثانوية فى حفلات الموسيقى العامة والسهرات الموسيقية وذلك إسهاما منها فى خدمة المجتمع وإيجاد الروابط الوثيقة معه . وتوجد أيضا الفرق الرياضية المختلفة للبنين والبنات . وتعقد المباريات بين المدارس مما يضفى على الجو المدرسى روحا جميلة .

الإمتحانات والتقويم :

تقسم مراحل التعليم العام فى إنجلترا الى مراحل فرعية من أجل أغراض التقويم والإمتحانات . فالتعليم الابتدائى ينقسم إلى مرحلتين ، مرحلة من سن ٥ - ٧ ومرحلة أخرى من سن ٨ - ١١ . وفى التعليم الثانوى سن ١١ - ١٤ مرحلة وسن ١٤ - ١٦ مرحلة أخرى . ويتم تقويم التلميذ فى نهاية كل مرحلة من هذه المراحل بمعرفة المعلم وباستخدام أدوات تقويم تعدها السلطات التعليمية المركزية .

ويتولى الإشراف العام على نظام الإمتحانات والتقويم فى إنجلترا مجلس يسمى مجلس إمتحانات وتقويم التعليم الثانوى Secondary Examination and Assessment Council (SEAC) . ويتقدم التلميذ حاليا (١٩٩٢) لإمتحان عام فى سن السادسة عشرة هو إمتحان الثانوية العامة (GCSE) الذى يشرف عليه خمس مجالس للإمتحانات فى إنجلترا . وبعدها يتقدم الطالب لامتحان المستوى الرفيع أو المتقدم المعروف بإسم A- Level الذى يؤهله للإلتحاق بالجامعة. ويمكن لبعض التلاميذ أن يتموا التعليم الثانوى دون الحصول على شهادة وهؤلاء يمثلون أقل من ١٠٪ من مجموع التلاميذ . والغالبية تحصل على شهادة الثانوية العام (GCSE) . ويمكن للتلاميذ أن يواصلوا دراستهم بعد الثانوية العامة فى المدارس أو الكليات . وبعض التلاميذ يتوجهون إلي مراكز التدريب المنتشرة خصيصا لتدريب التلاميذ وتأهيلهم لسوق العمل . ويوجد إتجاه حاليا (١٩٩٢) فى بريطانيا كلها إلى إستبدال تسمية شهادة الثانوية العامة بشهادة البلكالوريا الفرنسية Baccaloureat

ظاهرة العنف :

تنتشر ظاهرة العنف بين طلاب المدارس الثانوية وتمثل مشكلة خطيرة . وقد يكون هذا العنف بين التلاميذ أنفسهم أو بين التلاميذ والمعلمين . وقد يتعرض المعلمون للضرب من جانب التلاميذ وإلحاق الضرر بهم وبسياراتهم . والعنف يكون عادة أكثر مع المعلمات . وفى بعض حالات العنف مع الرجال إستخدم التلاميذ التهديد بالسلاح وأنواع مختلفة من الأسلحة مثل المطاوى والسكاكين والخناجر واستخدام اللغة الوقحة . وقد سجلت ٦٤ حالة عنف فى فترة خمسة شهور كما يتضح من بعض الإحصاءات البريطانية .

وفى سبتمبر ١٩٩١ صيغت سياسة للتعامل مع العنف فى المدارس فى بريطانيا وبموجب هذه السياسة فإن مشكلات عنف التلاميذ تناقش فى كثير من الحالات مع آبائهم . كما تقدم المساعدة لعضو هيئة التدريس الذى كان ضحية للعنف . وفى ظل هذه السياسة للتلاميذ الحق أيضا فى إبلاغ سلطات المدرسة عن أى عنف يقع ضدهم من المدرسين .

ظاهرة التسلط وحب السيطرة :

تعتبر ظاهرة التسلط وحب السيطرة Bullying من أخطر المشكلات فى المدارس البريطانية . وتتمثل هذه الظاهرة فى قيام بعض التلاميذ الأقوياء ببسط نفوذهم على التلاميذ الضعفاء وإرهابهم وتخويفهم واستخدام العنف والقسوة معهم إذا لم يستجيبوا لسلطانهم ونفوذهم . وتحدث هذه الظاهرة بين البنين والبنات على السواء . وتصل هذه الظاهرة الى درجة من الحدة لدرجة قل أن نجد لها فى المدارس الأوربية وغيرها . وتدرك السلطات التعليمية البريطانية خطورة هذه الظاهرة التى تؤدى أحيانا إلي القتل والإنتحار . وقد نشرت الصحف البريطانية بعض حوادث القتل التى إرتكبت نتيجة هذه الظاهرة

٤ - التعليم العام فى فرنسا

تطور التعليم الفرنسى :

شهد التعليم الفرنسى فى تطوره عدة تحولات هامة أدت إلى تشكيله فى النهاية بالصورة التى هو عليها الآن ، وكانت أهم العوامل التى أثرت فى تطور التعليم فى فرنسا تتمثل فى عدة عوامل رئيسية من أهمها الكنيسة الكاثوليكية والثورة الفرنسية ودور نابليون ونمو حركة التصنيع ومحاولات الإصلاح التعليمى المختلفة . وسنتناول الحديث عن كل عامل من هذه العوامل فى السطور الآتية :

دور الكنيسة الكاثوليكية :

ترجع الأصول الأولى لبداية التعليم فى فرنسا إلى المدارس الدينية منذ القرن العاشر وبخاصة جماعة " جان بابتيست دى لاسال " الدينية عندما أنشأت أول مدرسة سنة ١٦٨٤ عرفن باسم « الإخوة المسيحيين » .وحذت الطوائف الدينية الأخرى ومنها الطائفة اليسوعية « الجزويت » حذو جماعة دى لاسال . وقد وجد بجانب المدارس الدينية مدارس علمانية . وكان الصراع شديدا بين الدولة والكنيسة للسيطرة على التعليم . وسمح ملوك فرنسا للكنيسة أن تحتكر التعليم وذلك نظير قيام الكنيسة بتلقين التلاميذ أن يكونوا خاضعين « للحق المقدس للملوك » . إلا أن هذا الوضع لقى معارضة شديدة من جانب الثورة الفرنسية وأصر رجالها على أن الدولة هى التى تتولى الإشراف على التعليم .

وفى القرن السابع عشر طالبت الولايات الفرنسية الكنيسة ببناء المدارس فى كل المدن والقرى وأن تقيم التعليم الإلزامى . وعندما تولى لويس الرابع

عشر الحكم ترك أمر التعليم كلية إلى الكنيسة الكاثوليكية .

وفى بداية القرن التاسع عشر كانت فرنسا أقوى شعوب أوربا بل والعالم أجمع . وكان الإشراف على التعليم وتمويله فى فرنسا فى يد الكنيسة الكاثوليكية والرومانية لدرجة كبيرة . وكان التعليم على المستوى الأولى يقوم بنشاط كبير فيه مدارس الإخوة المسيحيين . أما الجيزويت فكانوا يسيطرون على التعليم الثانوى . بل وكان أهم عامل فى تطور التعليم الثانوى يرجع إلى دور اليسوعيين الجيزويت فى هذا النوع من التعليم . وأنهم وضعوا النموذج التقليدى له بإهتمامهم باللغة اللاتينية واليونانية والفلسفة والتاريخ القديم . وقد تمتع الجيزويت بنفوذ كبير فى الشئون السياسية لدرجة أنهم أصبحوا رمزا للنظام القديم بكل مساوئه وظلمه . وانتهى الأمر بأن أغلقت مدارسهم سنة ١٧٦٤م .

وقد عاد الصراع بين الكنيسة والدولة مرة أخرى فى القرن التاسع عشر، وانتهى هذا الصراع بقيام نظامين مستقلين متوازيين للتعليم أحدهما دينى تحت إشراف الكنيسة والآخر علمانى توجهه الدولة وتشرف عليه . على أن المدارس الكاثوليكية بدأت تفقد أهميتها بعد تقرير مجانية التعليم الثانوى سنة ١٩٤٣م وأصبحت المدارس الكاثوليكية تقتصر على تعليم أولاد الأسر الغنية .

٢ - الثورة الفرنسية :

قبل قيام الثورة الفرنسية كان أكثر من نصف السكان من الذكور وثلاثة أرباع الإناث أميين لا يعرفون القراءة والكتابة .

ونظرا لأن رجال الثورة الفرنسية قد استهدفوا بناء مجتمع ديمقراطى

ترفرف عليه العدالة الإجتماعية فقد تنبهوا إلى أهمية التعليم فى تحقيق المجتمع المنشود .

وكان منذ منتصف القرن الثامن عشر قد بدأ إتجاه قوى بزعامة (الموسوعيين) للدعوة إلى نظام قومى للتعليم تدبره الدولة فقط . وطالبوا بأن يكون التعليم عاما مجانيا إجباريا علمانيا . وقد أصبحت هذه الدعوة جزءا متكاملا مع إتجاه الثورة الفرنسية . وبعد الثورة الفرنسية عندما أعلنت الجمهورية كانت هناك محاولات لإنشاء نظام حكومى للتعليم . وقد قضت الثورة على سلطة الكنيسة كما قضت على مدارس الكنيسة بخنقها ومصادرة أموالها . وقد تضمن دستور سنة ١٧٩١م مصادرة أراضى الكنيسة كما تضمن أيضا تقرير حق التعليم لكل مواطن .

٣ - دور نابليون :

كان أهم إتجاه تعليمى فى فرنسا خلال القرن التاسع عشر إنشاء نظام تعليمى حكومى مركزى . فقد حاولت فرنسا أثناء الثورة الفرنسية إنشاء نظام حكومى للتعليم لتحقيق الوحدة القومية الديمقراطية . وعندما تسلم نابليون السلطة قام على الفور بتدعيم الطابع القومى للمدارس . ولكن نتيجة محاولاته أدت إلى ضياع المكاسب الثورية . فقد ترتب على القانون الذى أصدره سنة ١٨٠٢م إعادة التعليم الأولى إلى سلطة الكنيسة نظرا لأن نابليون أعجب بأعمال مدارس الإخوة المسيحيين .

وقد أكد نابليون النمط المحافظ للتعليم الإبتدائى عندما أشار فى سنة ١٨٠٨م بأن المدارس يجب أن تعلم الدين الكاثوليكى الرومانى وأن تفرض الولاء للإمبراطور وأن تخرج مواطنين مخلصين للكنيستوالدولة والأسرة .

وتبعا لذلك حدد قانون سنة ١٨٢٣م منهج التعليم الإبتدائى بتعليم مهارات الإتصال الثلاث القراءة والكتابة والحساب والتعليم الدينى والخلقى. ثم أدخل بعض التوسع على هذا المنهج سنة ١٨٥٠م ليشمل التاريخ والدراسة الطبيعية والجغرافيا والرسم والموسيقى . وإلى جانب هذا كان نابليون مهتما بالتعليم الثانوى أكثر من إهتمامه بالتعليم الأولى وعلق على التعليم الثانوى أمله فى تخريج موظفين مخلصين أكفاء للعمل فى الحكومة .

وقد أنشأ قانون سنة ١٨٠٢م نظاما للتعليم الثانوى الحكومى ومع أن المدارس الثانوية الخاصة سمح لها بالبقاء فقد أصبح الطريق معبدا لأشهر نوعين من المدارس الثانوية العامة مدارس الليسيه للمدن الكبيرة والكوليج للكوميونات الصغيرة . وقد أصبحت مدارس الليسيه فى فرنسا نموذج المدرسة الثانوية التى تعتبر الطريق المفضل إلى الجامعة . ومدرسة الليسيه هى مدرسة داخلية تتلقى أموالا عامة للأبنية ورواتب المدرسين . وكان يتعلم بها أبناء الطبقة الأرستقراطية ويدفعون رسوما دراسية لتعليمهم . وتهتم فى منهجها الدراسى بالدراسات الكلاسيكية والإنسانية .

وقد أدى إهتمام نابليون بإنشاء نظام قومى للتعليم إلى إستصدار قانون سنة ١٨٠٦م بعد أن أصبح امبراطورا للبلاد . بموجب هذا القانون أصبحت إدارة التعليم الفرنسى تخضع له مباشرة . وأنشئت جامعة فرنسا أو الجامعة الامبراطورية كما كانت تسمى فى عهده كأعلى هيئة إدارية تشرف على مدارس التعليم ومعاهده فى فرنسا . ولم تكن هذه الجامعة جامعة بالمعنى المعروف وإنما كانت أشبه بإدارة مركزية للتعليم .

الجمهورية الثالثــة :

خلال الجمهورية الثالثة التى تأسست سنة ١٨٧١م إتجه التعليم فى فرنسا بصورة أكثر حرية وديمقراطية . ومن خلال عدة قوانين صدرت منذ سنة ١٨٨٠ وبعدها إتخذ التعليم الفرنسى صورته الحديثة . ففى هذه السنة إنفتح التعليم الثانوى أمام البنات ، وفى سنة ١٨٨١ ألغيت الرسوم الدراسية من التعليم الإبتدائى وأصبح مجانيا . وفى سنة ١٨٨٢ أى بعدها بعام أنشىء نظام الإلزام فى الحضور للدراسة بين سنى السادسة والثالثة عشرة . وأعطى وزير التعليم العام السلطة الكاملة على تفصيلات المناهج واختيار الكتب الدراسية وتعيين المدرسين ودفع رواتبهم . وخلال الجمهورية الثالثة لم يسمح بتعليم الدين فـى المدارس العامـة وإنمـا كان يخلـى التلاميـذ بعـض الوقـت لتلقى التعليم الدينى . وهذا الوضع ما زال قائما . وأساس مركزية إدارة التعليم فى فرنسا حتى الآن يرجع إلى تلك الفترة وهى تقوم على الإعتقاد بأنها الطريق إلى تحقيق الوحدة القومية .

وقد ظل التعليم الفرنسى ثنائيا وتحكمه المشاعر الطبقية . فبقى التعليم الأولى هو التعليم الوحيد المتاح للطبقة الفقيرة والدنيا . أما التعليم الثانوى فظل إمتيازا للطبقة العليا .وعلى الرغم من محاولات متفرقة لإتاحة التعليم الثانوى للطبقات الفقيرة إلا أنها لم تحقق أى نجاح . وبعد الحرب العالمية الأولى ظهرت الدعوة إلى توحيد النظام التعليمى لكل الأطفال فيما عرف باسم المدرسة الموحدة . وقد تحمس لهذه المدرسة " جين زاى" فــى الفتــرة مــن ١٩٣٦م - ١٩٣٩م ولكنـه لـم ينجح فـى كسـب التأييـد لهـا . لكن فيمـا بعد تضمنت خطة « لانجفين - والون » إنشاء هذا النوع من المدارس ولم يتحقق ذلك أيضا . وقد طالب الحزب الشيوعى الفرنسى فى دعوته لإصلاح التعليم

(فبراير١٩٦٧م) - والتى هاجم فيها إصلاحات الجنرال ديجول التعليمية الشهيرة سنة ١٩٥٩ بأنها غير فعالة - بإنشاء مدرسة موحدة عامة حتى سن الرابعة عشر .

٤ - نمو حركة التصنيع :

كان من الآثار الهامة التى ترتبت على حركة التصنيع ونموها فى فرنسا بروز الإهتمام بالتعليم الفنى . ويعتبر التعليم الفنى والمهنى أكثر جوانب التعليم الفرنسى حداثة . فالمدارس المركزية التى أنشئت سنة ١٧٩٤م بتأثير كوندرسيه أدخلت المواد العلمية والفنية ولكنها لم تستمر طويلا . إذ سرعان ما أغلقها نابليون سنة ١٨٠٤ وأنشأ مدارس الليسيه بدلا منها .

ولم يكن التعليم الفنى للطبقة الوسطى من الفنيين كافيا لإحتياجات فرنسا الحديثة فى ظل التصنيع . وقبل الحرب العالمية الأولى لم يكن لفرنسا إلا عدد قليل من المدارس الفنية والمهنية . وبعد الحرب العالمية الأولى بدأ الإهتمام بالتعليم الفنى وانتشرت المدارس الفنية والمهنية . وقد تحقق للتعليم الفنى الإعتراف به ومساواته بالتعليم الثانوى التقليدى ولاسيما منذ سنة ١٩٤٦م عندما أنشئت شهادة البكالوريا الفنية .

٥ - الإصلاحات التعليمية :

كانت هناك عدة محاولات لإصلاح التعليم الفرنسى . وعملت هذه المحاولات على أن توجه تطور التعليم الفرنسى . من أهم هذه الإصلاحات خطة " كوندرسيه " وإصلاحات " جين زاى " ولانجفين وهو ما سنتناوله فى السطور التالية :

خطـة كوندرسيـه :

وضع كوندرسيه خطة تفصيلية لنظام تعليمى حكومى علمانى يتحقق فيه تكافؤ الفرص التعليمية لكل الأطفال . ويكون التعليم فيه مجانيا إجباريا عاما للجميع . وكان الهدف من هذه الخطة تكوين المواطن المخلص للمبادىء الديمقراطية والقومية . وقد اقترح كوندرسيه إنشاء مدارس أولية فى كل أنحاء البلاد لكل الأطفال تكون على بعد مسافة يمكن للتلميذ أن يمشيها على الأقدام ، وإنشاء مدارس متوسطة فى المدن متوسطة الحجم لتقدم تعليما أعلى من التعليم الأولى للأطفال العاديين ، وإنشاء معاهد أو مدارس ثانوية فى المدن الكبرى تكون الدراسة فيها ليست كلاسيكية وإنما تكون دراسة مناسبة لإحتياجات التلاميذ . وأخيرا إنشاء تسع مدارس ليسيه تقدم تعليما عاليا أو تعليما يؤدى إلى المهن المختلفة تقوم مقام الجامعات التقليدية .

ومع أن خطة كوندرسيه لم توضع موضع التنفيذ إلا أنها كانت دليلا لمحاولات الإصلاح فيما بعد . وانعكست أفكارها فى الخطط والقوانين التعليمية اللاحقة . وكان كوندرسيه من المصلحين الفرنسيين الذين أكدوا الهدف السياسى للتعليم . وإلى جانبه فى هذا المضمار يقف كل من " فيكتور كوزان" و "ديدور" و "دى لاشالوتيه " الذى كان أول من رفع صوته بتوحيد التعليم عام ١٧٦٣م .

إصلاحات « جين زاى » :

فى سنة ١٩٣٧ بدأ " جين زاى " وزير التربية الوطنية إصلاحاته المشهورة بإنشاء الفصول التمهيدية كمحاولة لإكتشاف نوع التعليم المناسب لاستعدادات الطفل وميوله . وبالتالى توفير هذا النوع من التعليم له . ولكن

هذه المحاولات اضطربت بقيام الحرب العالمية الثانية ووجود فرنسا فى وسط لهيبها بل وإحتلال الألمان لها .

إصلاحات « لانجفيــــن » :

بعد إنتهاء الإحتلال وتحرير فرنسا من الألمان فى أغسطس سنة ١٩٤٤م قامت لجنة تحت رئاسة عالم طبيعة معروف وعضو الحزب الشيوعى اليسارى هو " بول لانجفين " ومعه عدة مفكرين تربويين راديكاليين من بينهم " هنرى والون" بدراسة النظام التعليمى كله وإقتراح توصياتها لتطويره . وكانت الخطة التى تمخضت عن أعمال هذه اللجنة تتلخص فى إنشاء مدرسة عامة للجميع وإجبارية حتى سن الثامنة عشرة . وأن ينتهى التعليم الإبتدائى عند سن ١١ . ومن سن ١١ إلى ١٥ يتلقى التلميذ ثقافة عامة . وتكون السنتان الأوليان منها مرحلة ملاحظة وفى السنتين الأخريين يوجه التلميذ إلى نوع التعليم المناسب لاستعداداته . أما من سن ١٥ إلى ١٨ فتخصص لدراسة متخصصة فى المواد التى يختارها التلميذ . وأخيرا فإن التلاميذ الذين يريدون الإلتحاق بالتعليم العالى عليهم قضاء فترة إختيارية يتحقق فيها أنهم قادرون على مواصلة هذا النوع من التعليم . ولخطة لانجفين أهمية فى تاريخ التعليم الفرنسى مثل قانون بتلر للتعليم سنة ١٩٤٤م بالنسبة لتاريخ التعليم فى بريطانيا .

إصلاحات ما بعد الحرب :

تعطلت محاولات الإصلاح فى النصف الأول من القرن العشرين لقيام الحربين العالميتين وإحتلال الألمان لفرنسا وما شهدته البلاد من اضطراب وكساد فى الأحوال الإقتصادية .

وعندما سقطت فرنسا فى الحرب العالمية الثانية سنة ١٩٤٠م واحتلها الألمان قام المرشال " بيتان " الذى صار الدكتاتور الحقيقى لفرنسا تحت الحماية الألمانية بإرجاع الطابع الدينى للمدارس الفرنسية . وكان " بيتان " منذ ١٩٣٤م قد إنضم بصراحة إلى الحزب الكاثوليكى . واتهم بشدة نظام التعليم العلمانى وحاول أن يجعل التعليم كله تحت سيطرة الكنيسة الكاثوليكية وجعل الدين مادة إجبارية فى جميع المدارس العامة . وتلقت المدارس الكاثوليكية الحرة إعانات من الدولة . وكان كل هذا إنتهاكا صريحا للدستور الفرنسى الذى جسم أمل الشعب الفرنسى فى الديمقراطية والحرية والإخاء والمساواة . وقد عاب بيتان على فرنسا ما أدت إليه حركة التصنيع من نشر للمذهبين الاشتراكى والشيوعى . وأراد أن يعود بالبلاد مرة أخرى إلى حياة الزراعة الهادئة وطرائق الحياة التقليدية القديمة .

وبعد تحرير فرنسا من الألمان سنة ١٩٤٤م كانت محاولة لجنة لانجفين لإصلاح التعليم التى أشرنا إليها . لكل كان على البلاد أن تنتظر فتر طويلة قبل أن تقوم من كبوتها . وبالنسبة للتعليم فقد تحقق ذلك فى سنة ١٩٥٩م عندما أعيد تنظيم التعليم الفرنسى وهو التنظيم الذى يعتبر أساس نظام التعليم الحالى . ذلك أن خطة لانجفين لم تحقق هدفها ولم تكن مقبولة لأنها استهدفت الإسراع بإدخال تغييرات جوهرية دون إعتبار للتقاليد السائدة . وقد شكلت بعدها عدة لجان فى سنة ١٩٤٨م و ١٩٥٠م و ١٩٥٥م لوضع أسس الإصلاح وخطته . ولكن مناقشات هذه اللجان إنتهت إلى لاشىء . وكان مسيو « برثوان» مسئولا عن أعمال اللجنة التى شكلت فى سنة ١٩٥٥م وعندما عين وزيرا للتربية فى عهد ديجول إستخدم السلطات الممنوحة له واستعان بما إنتهت إليه اللجنة التى كان مسئولا عنها سنة ١٩٥٥م . وأصدر

ثلاثة قوانين هامة فى ٦ يناير سنة ١٩٥٩م . وقد وضعت هذه القوانين نهاية للجدال الذى لم ينته طول الثلاثة عشر عاما السابقة منذ لجنة لانجفين .

وتعتبر القوانين التى صدرت سنة ١٩٥٩م أساس تنظيم التعليم الفرنسى فى صورته الحالية كما أشرنا . وقد استحدثت هذه القوانين إنشاء دور الحضانة ورفع سن الإلزام من ١٤ إلى ١٦. ونظم التعليم الإجبارى فى المدارس ما بين السادسة والسادسة عشرة ونظم التعليم الثانوى بأنواعه المختلفة . كما أصبح من حق المدارس الخاصة الحصول على إعانات حكومية ومن حقها أيضا أن تطلب تحويلها إلى مدارس عامة . وقد جسد دستور فرنسا الحرة المستقلة أمل الشعب الفرنسى فى التعليم عندما نص على ضمان تساوى الأطفال والكبار فى فرص التعليم والثقافة والتدريب . وجعل التعليم العام مجانيا غير طائفى تقوم الدولة بتنظيمه وإدارته .

إدارة التعليـــم :

تعتبر فرنسا نموذجا تقليديا للمركزية الشديدة فى التعليم . وتعود المركزية فى فرنسا إلى نابليون منذ ما يقرب من مائة وسبعين عاما . ولكن المركزية فى فرنسا تختلف عنها فى الدول الجماعية . فهى لا تستهدف خدمة أهداف عقائدية وإنما تستهدف المركزية الفرنسية تنمية الوحدة القومية والتضامن القومى والتمسك الإجتماعى ضد الأخطار التى تهدد إستقرار البلاد فى الداخل أو الخارج . وقد ساعد على تقبل المركزية ما تحققه من نمطية على أساس من الثقافة العامة الفرنسية .

ويقوم بإدارة التعليم على المستوى المركزى أو القومى وزارة التربية التى تقوم بالعبء الأكبر . وتشاركها الوزارات الأخرى فتقوم وزارة الزراعة

بالإشراف على التعليم الزراعى كما تقوم وزارة العدل والحربية والإسكان بالإشراف على المدارس والمعاهد المتخصصة فى ميدانها ٠

دور وزارة التربية الوطنيـة :

وهى تتولى الإشراف على التعليم العام وتوجيهه ويرأسها وزير عضو فى مجلس الوزراء ٠ ويساعد الوزير وكيل الوزارة تساعده الأجهزة المختلفة والمفتش العام الذى يقوم بزيارة المدارس بصفة دورية ليدرس المشكلات على الطبيعة كما يقوم بتوجيه وتقويم المعلمين ٠ ويساعدهم فى ذلك على المستوى الإقليمى والمحلى مفتشون إقليميون . ويعاون الوزير فى توجيه شئون وزارته مجالس ولجان مختلفـة من أهمهـا المجلس الأعلى للتعليم الوطنـى ٠ وهو متصــل بالوزيــر مباشرة ٠ ومجالس الأكاديميات حيث يضم كل مديرى الأكاديميات ٠ ولهذه المجالس دوران رئيسيان دور إستشارى فيما تقوم به من مناقشات وتوجيهات لأمور التعليم ودور تحكيمى فيما تقوم به من تحكيم فى المسائ الخلافية أو الأمور التأديبية ٠ ووزير التربية فى فرنسا شأنه شأن الدول الديمقراطية مسئول أمام البرلمان عن حسن سير وزارته :

ووزارة التربية هى التى تقوم بتقرير المناهج والكتب الدراسية وتحديد برامج الدراسة ٠ وتعيين كل العاملين فى ميدان التعليم ٠ كما تقوم بإصدار القوانين التعليمية والنشرات التى توجه العمل ٠ ويقوم مفتشوها بالتحقق من أن المدارس تتبع قوانينها وتعليماتها ٠

الأكاديميـات :

يتولى إدارة التعليم على المستوى الإقليمى مناطق تعليمية تسمى بالأكاديميات ٠ وكان نابليون قد قسم فرنسا سنة ١٨٠٨م إلى ٣٨ أكاديمية

يرأس كل منها أستاذ جامعى يتمتع بكل الحقوق بالنسبة لإدارة التعليم فى المنطقة . والآن تقسم فرنسا إلى ٢٧ أكاديمية تشتمل كل منها على عدة إدارات حكومية محلية . ويرأس كل أكاديمية مدير Rector يمثل وزير التربية فى منطقته ويتولى إدارة التعليم بكل مراحله بما فيه التعليم العالى .

ويمثل مدير الأكاديمية فى كل إدارة مفتش الأكاديمية الذى يتولى توجيه شئون إدارته بالنسبة للتعليم ما عدا التعليم العالى . كما يشرف على مفتش التعليم الإبتدائى فى منطقته . ويساعد مدير الأكاديمية ومفتش الإدارة مفتشون متخصصون فى التعليم الفنى والخدمات الرياضية .

تمويل التعليم :

على الرغم من مركزية الإدارة الفرنسية فإن تمويل التعليم لا يسير على نفس النظام المركزى . وتقوم السلطات المحلية بالمشاركة فى تمويل المدارس الإبتائية والدراسات التكميلية . وتقوم الكوميونات والبلديات بتحمل نفقات شراء الأراضى وتكاليف الأبنية المدرسية وتجهيزها وتدفئتها وإضاءتها وصيانتها وتوفير أدوات التعليم والأثاث المدرسى .

وتقوم الحكومة المركزية بتحمل معظم النفقات فيما يتعلق بالتعليم الثانوى والفنى والعالى . كما تقوم بصرف جميع رواتب المعلمين . ويعتبر جميع المعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة موظفين مدنيين .

تنظيم التعليم العام :

يقوم التعليم العام الفرنسى فى تنظيمه على عدة مبادىء من أهمها : مجانية التعليم العام وإلزاميته من سن ٦ - ١٦ ، وحياد التعليم العام وعدم

طائفيته ، وقيام التعليم الخاص بجانب التعليم العام ، وإحتكار الدولة لمنح الشهادات والدبلومات والدرجات بعد إمتحانات عامة . ومدة التعليم العام فى فرنسا إثناعشر عاما من سن السادسة حتى سن الثامنة عشرة تغطى فترة الإلزام منها عشر سنوات من السادسة حتى السادسة عشرة . ويقوم بالتفتيش على المدارس مفتشون محليون يعينون كما يعين المعلمون بمعرفة الحكومة . ويتكون نظام التعليم الفرنسى من المراحل الآتية :

(أ) دار الحضانة : Ecole Maternelle

ومدتها ثلاث أو أربع سنوات من سن السنتين أو الثالثة حتى السادسة . وهى مرحلة إختيارية لا تدخل ضمن سن الإلزام . وإن كانت معظمها مدارس عامة وتضم ما يزيد عن ٨٠٪ من الأطفال . وتعتبر هذه المرحلة تمهيدا للمرحلة الإبتدائية . ولمدارسها تاريخ مشرف فى فرنسا يرجع حتى عام ١٨٢٧م . ويعتز الفرنسيون بالدور الذى لعبته كقوة إجتماعية فى العناية بأطفال الطبقة العاملة . وتقع هذه المدارس تحت الإشراف المباشر لوزارة التربية ولها جهاز إشرافها الخاص بها . وتعد مدرساتها لمدة عامين فى مدارس النورمال (Ecoles Normales) كما تقوم المفتشات بالتفتيش الدورى على هذه المدارس .

وهدف هذه المرحلة هو العناية بالطفل ورعايته رعاية كاملة من ناحية ومساعدة الطفل على تلقى تعليمه الإبتائى من ناحية أخرى . وتقوم طريقة التربية فى هذه المرحلة على أساس طريقة منتسورى وديكرولى .

(ب) المدرسة الإبتدائية أو الأولية : Ecole Elementaire

ومدة الدراسة بها خمس سنوات من سن السادسة حتى الحادية عشرة . وبعدها ينتقل التلميذ إلى التعليم المتوسط . والتعليم الإبتدائى مختلط ولكن توجد أيضا مدارس منفصلة للبنين وأخرى للبنات . وهناك مدارس إبتدائية خاصة للمعوقين ومدارس أخرى لأبناء المتنقلين كالصيادين والبدو الرحل .

ويشمل منهج المرحلة الإبتدائية ثلاث مقررات هى :

١ - المقرر التمهيدى من سن ٦ - ٧ سنوات .

٢ - المقرر الأولى من سن ٧ - ٩ سنوات .

٣ - المقرر المتوسط من سن ٩ - ١١ سنة .

ويتضمن منهج المدرسة الإبتدائية المواد التى تشتمل عليها هذه المرحلة عادة وهى :

القراءة والكتابة والتاريخ والجغرافيا مع التركيز على تاريخ وجغرافية فرنسا والتربية الوطنية والخلقية والرياضيات والنظام العشرى ومبادئ العلوم والرسم والغناء والعمل اليدوى والتربية الرياضية والنشاط الترفيهى .

وتوجد « مدارس الهواء الطلق » للأطفال رقيقى الصحة . كما توجد أيضا مدرس داخلية أولية لأولاد الأسر دائمة التنقل مثل أبناء صائدى السمك وأبناء الغجر وغيرهم .

ويتم نقل التلميذ من صف لآخر بناء على إمتحانات وأساليب تقويم مختلفة يجريها المعلم . ومن يرسب يعيد الدراسة . وقد أثبتت الدراسات أن معظم الذين يرسبون هم من أبناء العاطلين والطبقة العاملة الفقيرة .

(هـ) المدرسة المتوسطة :

وهى تعرف حاليا بمدرسة الكوليج College . ومدة الدراسة بها أربع سنوات بين سن ١٢-١٦ . وهى على نوعين حكومية وخاصة . وبعد دراسة سنتين بهذه المدرسة يوجه التلاميذ الضعاف للإلتحاق بالليسيه المهنية فى سن ١٤ .وهم يمثلون نسبة قليلة من التلاميذ الذين ينصحون بناء على مستوى تحصيلهم المتدنى بالإلتحاق بالليسيه المهنية . وقد عمل إنشاء هذه المدارس على تحسين فرص مواصلة التلاميذ الضعاف للتعليم لأنهم يتعلمون وفق نظام للتلمذة الصناعية .

وينبغى على التلميذ أن يترك المدرسة المتوسطة عندما يصل إلى نهاية سن الإلزام وهو سن السادسة عشرة سواء حصل على الشهادة النهائية أم لا . وهى شهادة الإعداد المهنى Certificate d'aptitude Professionnelle أو شهادة بريفت الدراسات المهنية Brevet d'etudes Professionnelles . وتنتهى الدراسة بالمرحلة الأولى من التعليم الثانوى بالكوليج فى سن ١٥ أو ١٦ للغالبية العظمى من التلاميذ . ثم يتوجهون بعدها لمواصلة المرحلة العليا من التعليم الثانوى بمدارس الليسيه .

(د) مدرسة الليسيه Lycée :

وهى المرحلة الثانية من التعليم الثانوى وهى على نوعين حكومية وخاصة وهناك ثلاثة أنواع من الليسيه : الليسيه العامة Lycée General والليسيه التقنية Lycée Technique . والليسيه المهنية Lycée Professionnel وهى نوع جديد أنشىء بموجب اصلاحات ١٩٧٥ (JEP. 1991. P,.332)

ويدرس الطالب فى الليسيه العامة أحد تخصصات خمسة رئيسية هى :

١ - الآداب والفلسفة   ٢ - الإقتصاد والعلوم الإجتماعية

٣ - الرياضيات والطبيعة .   ٤ - الرياضيات والعلم والطبيعى .

٥ - الرياضيات والتكنولوجيا .

أما الليسيه التقنية Lycée technique فتضم التخصصات الآتية :

- علم الصناعة Industrial Science
- دراسات الأعمال الأعمال Business Studies
- أعمال الكومبيوتر أو الحاسب الآلى .

وخريج كلا النوعين من الليسيه يمكنه مواصلة التعليم العالى .

أما الليسيه المهنية Lycée Professionnel فيكون التركيز على المواد المهنية كما هو واضح من تسميتها . وهى تحظى بمكانة أقل من النوعين السابقين . وكان إنشاؤها لتعميم التعليم الثانوى كسياسة تربوية عامة لفرنسا . وتتجه هذه السياسة حاليا إلى توحيد نمط مدارس الليسيه فى مدرسة واحدة تضم مختلف الشعب على غرار المدرسة الشاملة فى بريطانيا وأمريكا .

وابتداء من الليسيه وما بعدها الدراسة ليست إجبارية . ويدرس فى الليسيه الطلاب بين سن ١٨ و ٢٠ . ويمكن لمن ينهى الدراسة بالليسيه العامة بعد دراسة ثلاث سنوات أن يحصل على شهادة بكالوريا التعليم العام Baccalaureat d'enseignment general . ومن ينهى الدراسة بالليسيه التقنية بعد دراسة ثلاث سنوات أن يحصل على البكالوريا التقنية Baccalaureat Technique . والليسيه المهنية تؤدى للحصول على بريفت الدراسات المهنية أو الحصول على أنواع مختلفة من شهادة الإستعداد المهنى فى مختلف

التخصصات . ويمكن حاليا أن يتقدم التلاميذ لشهادة البكالوريا المهنية . وهو تغير حديث فى التعليم الفرنسى يهدف إلى تحقيق أحد الأهداف الرئيسية للتعليم الفرنسى وهو الوصول بنسبة ٨٠٪ من التلاميذ حتى مستوى البكالوريا بحلول عام ٢٠٠٠م . وقد عملت السلطات التعليمية على زيادة نسبة الإلتحاق بالليسيه وإلحاق أكبر عدد من التلاميذ لدرجة أن أصبحت المدارس مكتظة وشديدة الإزدحام بالتلميذ .

والدراسة بالليسيه العامة والتقنية ذات مستوى رفيع . وقد أثبتت الدراسات الحديثة التى أجرتها وزارة التعليم الوطنية والمعهد القومى للبحوث التربوية (INRP) عدم صحة ما أشيع من أن مستوى تلاميذ الليسيه قد إنخفض . وما زال تلاميذ هذه المدرسة على مستوى تحصيلى رفيع . بل إن المستوى العام للتلاميذ قد إرتفع فى بعض المواد مثل الرياضيات والفيزياء . ومعظم التلاميذ بمدارس الليسيه معروفون بالجدية والعمل بجد وإجتهاد . وهم تحت ضغط شديد للحصول على البكالوريا . وعليهم أن يدرسوا عددا كبيرا من الساعات يصل إلى ثلاثين ساعة أسبوعيا بالإضافة إلى العمل المنزلى الذى يصل إلى ثلاث ساعات فى اليوم الواحد . ولذلك فإن تلاميذ الليسيه لا يحظون إلا بوقت فراغ قليل . وقد أدى الضغط النفسى والإجتماعى الكبير للتفوق فى التحصيل فى السنوات الأخيرة إلى قيام التلاميذ بالمظاهرات . ويمثل إنتقال تلميذ الليسيه من نظام الدراسة الصارم بالمدرسة إلى الجامعة حيث يتمتع الطالب بالحرية مرحلة صعبة وتحتاج إلى تأقلم كبير من الطالب .

ومن بين مجموع التلاميذ الذين ينهون الليسيه سواء حصلوا على البكالوريا أم لا حوالى ٣٢٪ يلتحقون بالتعليم العالى وذلك حسب إحصاءات (١٩٩١م) . وفى تقدير آخر ٤٤٪ من خريجى الليسيه العامة وثلث خريجى

الليسيه التقنيه يلتحقون بالتعليم العالى . والواقع أن نظام التعليم الفرنسى على إمتداده من المرحلة الإبتدائية حتى الجامعة يقوم على أساس إختيار أحسن العناصر من التلاميذ .

والواقع أن هناك تفاوتا فى المكانة بين أنواع مدارس الليسيه . ففى حين تحظى الليسيه العامة والتقنية بمكانة كبيرة نجد الليسيه المهنية متدنية المكانة . وذلك لعدم تكافؤ الفرص التعليمية لاسيما الإلتحاق بالتعليم العالى بين الأنواع الثلاثة . وقد اعترفت السلطات الفرنسية بذلك . وهناك إتجاه حاليا لإنشاء نوع جديد من مدارس الليسيه متعدد التخصصات تعرف باسم Lycée Polyvalents على غرار المدرسة الشاملة فى بريطانيا وأمريكا كما أشرنا .

٥ - التعليم العام فى البلاد العربية

العوامل التى شكلت التعليم العربى :

لفهم الإتجاهات العامة للتربية فى الدول العربية ينبغى أن ندرك منذ البداية أن هذه الإتجاهات هى وليدة مجموعة من العوامل المختلفة التى شكلتها بالصورة التى هى عليها . وإذا كان المثل يقول « إن السائل من لون الإناء » فإن الإتجاهات أو السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية ينبغى أن تفهم فى ضوء الإطار الذى نمت فيه . وقد ساعد على تشكيل هذا الإطار الظروف التاريخية والحضارية التى مر بها العالم العربى من ناحية والقوى السياسية والإجتماعية والثقافية والإقتصادية التى تحكم واقع المجتمع العربى فى ظروفه الراهنة من ناحية أخرى . ومعنى هذا أن الإتجاهات العامة للتعليم فى الوطن العربى ينبغى أن تفهم فى ظل ماضيه وحاضره . بيد أن تحليل هذه الإتجاهات لا ينبغى أن يقتصر على هذين البعدين الزمنيين وإنما يجب أن يمتد بهما ليرى أيضا ملامح هذه الإتجاهات فى مستقبل تطورها . ومن ثم فإنه ينبغى أيضا أن نتعرض لتحليل العوامل التى شكلت التعليم العربى والتى ترسم معالم تطور هذه الإتجاهات فى المستقبل . ولنبدأ أولا بالبعد الأول وهو يتعلق بالظروف التاريخية .

البعد الأول : الظروف التاريخية :

لقد اتسم التطور التاريخى للعالم العربى منذ ظهور الإسلام حتى الفترة الراهنة بملامح رئيسية تتمثل أمامنا فى أنه كان مهد الديانات السماوية . وهذا هو الملمح الأول . وأنه تكون أساسا تحت راية الإسلام . وهذا هو الملمح الثانى . الملمح الثالث أن قمة إزدهاره جاءت نتيجة إنفتاحه على الثقافات

والحضارات الأخرى . والملمح الرابع هو عرقلة حركته ونموه نتيجة للحكم التركى العثمانى أولا ثم السيطرة الأجنبية البريطانية والفرنسية . أى أنه خضـع لنيـر الإستعمـار . وسنتنـاول كـل واحد من هذه الملامح بالتفصيـل على حـــدة.

(أ) وطن هو مهد الديانات السماوية :

لقد كانت المنطقة العربية فى إمتداد تاريخها الطويل على مر الزمن مهبط الرسل والديانات السماوية الثلاث : اليهودية والمسيحية والإسلام . ومن هذه المنطقة شع نور الإيمان ليملأ العالم هدى ونورا ومحبة . بيد أن الإسلام يختلف عن كل من اليهودية والمسيحية فى أن معقله الأساسى ظل دائما فى موطنه الأصلى رغم أن إنتشاره الأكبر يقع خارج هذا الوطن . ويختلف الإسلام عنهما أيضا فى أنه دين أغلبية فى حين أن اليهودية أو المسيحية هما دين الأقلية . بيد أن هذه الأقلية تختلف فى شرق العالم العربى عن غربه : ففى غرب الوطن العربى كانت تتركز أقلية يهودية فى المغرب . وقد بدأت هذه الأقلية تتناقص بسرعة نتيجة الهجرة فى السنوات الأخيرة . أما فى المشرق فهناك الأقلية المسيحية أساسا . وتتركز فى مصر والشام .

ومع هذا فلاشك أن « الإسلام قد صبغ حياتنا العقلية التى رافقتنا أكثر من ثلاثة عشر قرنا . وصبغ تفكيرنا وتقاليدنا وعاداتنا وأساطيرنا ومعتقداتنا وحياتنا اليومية المعيشية . ولاشك فى أن المسيحيين العرب الذين عاشوا فى هذه البلاد قد تأثروا بهذه العادات والتقاليد إلى حد كبير على رغم إختلاف الدين . فالإسلام فى هذه البلاد لم يكن مجرد دين فحسب . بل كان تاريخا وحضارة وحياة عقلية . إن المعول هنا ليس على نسبة المسلمين إلى المسيحيين من ناحية العدد وإنما المعول على ما أحدث الإسلام من أثر فى حياة سكان هذا

الوطن أدى إلى توحيدهم جميعا مسلمين ومسيحيين فى إطار فكرى ومعيشى واحـــد " .

(ب) وطن تكون تحت راية الإسلام :

كان العرب قبل الإسلام يعيشون فى المنطقة التى تعرف الآن بشبه الجزيرة العربية وكانت حياتهم حياة بداوة بسيطة تحكمها الصحراء بجدبها والقبلية بعصبيتها . ولم تكن هناك وحدة سياسية تلم شملهم . وإنما عاشوا فى حالة تفكك إجتماعى وسياسى كبير . ولم يكن يوجد بينهم إلا اللغة والشعر يتطارحونه فى أسواقهم الأدبية المعروفة وهى عكاظ ومجنة . وذى المجاز . ولم يكن لهم غير ذلك من نصيب كبير فى مجال العلوم والفنون . وكانوا يعبدون الأصنام ويشربون الخمر ويلعبون الميسر ويؤمنون بالتطير ويتاجرون فى العبيد . وكانت مكة تحظى بأهمية خاصة لوجود البيت الحرام بها وهو البيت الذى بناه إبراهيم عليه السلام إلى جانب أنها كانت أهم مركز تجارى . وكانت التجارة أهم الوسائل التى تربط العرب بالمجتمع الخارجى . وتمثلت الطبقة الغنية هناك فى طبقة التجار الذين كانوا يجلبون التجارة من بلاد الفرس والشام واليمن . وكانت تجاور العرب فى تلك الفترة دولتان كبيرتان على حظ كبير من الحضارة . أولاهما دولة الفرس فى الشرق . وثانيهما دولة الروم أو الدولة البيزنطية فى الغرب . وكانت هذه الدولة الأخيرة تسيطر على العراق والشام ومصر وشمال أفريقيا .

وجاء الإسلام . وكان ثورة إجتماعية شاملة ضد التفكك والتخلف . وسرعان ما وحد العرب تحت لوائه . ولكن الإسلام لم يكن لأهل الجزيرة العربية فحسب وإنما للناس قاطبة من عرب ومن عجم . ومن ثم بدأت رسالة الإسلام تأخذ طريقها إلى خارج الجزيرة لتبشر بالدين الجديد . وقد استطاع العرب تحت

لواء الدين الجديد أن يهزموا أكبر دولتين فى عصرهما (أى أوائل القرن السابع الميلادى) . ولم يمضى على وفاة الرسول عليه الصلاة والسلام سوى حوالى ثلاثة أرباع القرن من الزمان إلا وكان الإسلام يرفرف على رقعة هائلة تمتد من المحيط الهندى شرقا حتى المحيط الأطلسى غربا . فقد فتح العرب دمشق سنة ٦٢٥ م والعراق سنة ٦٣٧م ومصر سنة ٦٤١م وبرقة سنة ٦٤٣م . وتم لهم السيطرة على بلاد الفرس سنة ٦٥٢م وواصلوا فتحهم لبلاد شمال أفريقيا سنة ٦٦٤م . وكانت لهم السيطرة عليها تماما سنة ٧١٣م . وقد إنتشر الإسلام بسرعة كبيرة فى مناطق أخرى من العالم حتى أصبح يضم اليوم مئات الملايين فى جميع أنحاء العالم . وقد صاحب المد العربى إنتشار الإسلام . بل وعندما إنحسر الإمتداد العربى بقى الإسلام كما هو بل واتسعت رقعته .

والمهم من كل هذا هو أن نبين أن ما يعرف الآن بالوطن العربى دخل إلى حظيرة العروبة عن طريق الإسلام . ومع حركة التعريب اللغوى والثقافى الذى شملت هذا الوطن إنصهر فى بوتقة العروبة على مر الزمن . وكون معها وحدة عضوية متجانسة . وقد ساعد على ذلك وحدة الأرض والتاريخ والآمال والإنتماء المصيرى .

وعلى الرغم من هذا الإمتزاج الكبير للوطن العربى بالثقافة العربية تحت راية الإسلام وتشكيل عقلية الشعوب العربية بهذه الثقافة الجديدة فإننا نجد دعوات إنفصالية تحاول أن تفتت العالم العربى وتجزئه . فهناك من نادى بمصر الفرعونية ولبنان الفينيقية والعراق الكلدانية والأشورية والقومية السورية . وهى دعوات إنتكاسية تعتمد على ماض سحيق لا يرتبط بالحاضر إلا بأوهى الروابط . وهذه الدعوات ، إلى جانب أنها دعوات هدامة . تساعد على تعميق التناقضات الثقافية التى يشكو منها العالم العربى . وبالطبع فإن

للتربية دورا رئيسيا فى القضاء على هذه التناقضات والعمل على توحيد وتجانس الإتجاهات الفكرية فى العالم العربى ، وهو ما أكدناه أكثر من مرة .

وكذلك نجد أن العالم العربى فى تطوره قد ضم أقليات عنصرية غير عربية كالأكراد فى العراق وسكان جنوب السودان . إلا أنه يمكن القول بوجه عام « إن نسبة الإسلام فى العالم العربى أعلى من نسبة العروبة . أى أن المسلمين أكثر من العرب إذا أخذنا فى الإعتبار الجماعات العرقية غير العربية فى العالم العربى مثل الأكراد وجنوب السودان . ودول المغرب العربى .

وعلى كل حال جاءت نقطة إنشعب عندها التيار الدينى الإسلامى ليشمل رافد القومية . وكان من أهم بواعثها إشتداد النزعة العصبية التركية ممثلة فى حزب الإتحاد والترقى التركى . فكان ظهور القومية رد فعل لهذه النزعة . وقد ساعد على ذلك إحتكاك العرب بالغرب موطن القومية . وكان للمسيحيين فى الشرق العربى الفضل فى ذلك لإحساسهم بالإضطهاد التركى مما دفعهم إلى البحث عن القومية كبديل عن الإسلام ولتأثرهم بالإرساليات الأوروبية فى التعرف على فكرة القومية . وهكذا وجد فى العالم تياران : تيار العروبة وتيار الإسلام . ومازال هذان التياران يؤثران تأثيرا قويا فى توجيه حياة الشعب العربى ومقدراته . والواقع أنه ليس هناك خلاف بين العروبة والإسلام فى العالم العربى . وإنما الخطير فى الأمر أن ندعى هذا الخلاف وأن نعمقه ونستخدمه وسيلة لتفريق الشعب العربى إلى فئات متنافرة يناصب العداء بعضها بعضا . إن الهدف الأسمى للشعب العربى يتمثل فى وحدته وتماسكه الإجتماعى دون تشتيت أو تفريق . وبهذه الروح ينبغى أن نفهم تيار العروبة والإسلام . وبهذه الروح أيضا ينبغى أن نعمل على إزالة التناقضات الثقافية الموجودة فى العالم العربى .

(حـ) وطن إزدهر بانفتاحه على الثقافات الأخرى :

إتصل العرب فى فتوحاتهم بكل من الحضارة الفارسية فى الشرق والحضارة الرومانية البيزنطية فى الغرب . ووجدت الثقافة العربية الجديدة روافد فكرية متدفقة فى هاتين الحضارتين نهلت منها وترعرعت عليها . ودخل فى اللغة العربية كثير من المفردات والألفاظ الفارسية والآرامية والسريانية . بل إن القرآن الكريم إستخدم بعض هذه المفردات والألفاظ . وقد وصل الوطن العربى إلى قمة إزدهاره وتألقه الفكرى والحضارى فى عصر العباسيين . وهو ما يعرف بالعصر الذهبى للحضارة العربية . وكانت عاصمتهم بغداد كعبة فى العلم والفن والأدب . وقد أسهم فى هذه النهضة الكبرى كثير من علماء وأدباء وفنانى الدولة الجديدة من غير العرب . كما أسهمت فيها أيضا حركة الترجمة الكبيرة التى شهدتها هذه الفترة . وفيها ترجمت الكتب اليونانية فى الطب والفلسفة والحكمة والآداب . وهكذا بلغت الحضارة العربية أوج مجدها بانفتاحها على الثقافات الأخرى . ومن ناحية أخرى نجد أن أظلم فترة فى التاريخ الحضارى للعالم العربى عندما انغلق على نفسه تحت الحكم التركى العثمانى طيلة عدة قرون . وتجمد فيها الفكر العربى ونام نومة طويلة لم يفق منها إلا على صحوة الحركات السلفية الإصلاحية وعلى طرقات خارجية كان فى مقدمتها الحملة الفرنسية على مصر . وبعدها بدأت الحياة تدب فى العالم العربى من جديد . ومعنى هذا أن الإنفتاح على الثقافات الأخرى كان سمة مميزة لمعالم النهضة الفكرية والحضارية فى العالم العربى . وإذا كانت هناك دعوى فى بعض البلاد العربية ترى أن سياسة الإنغلاق وقفل الأبواب هى الوسيلة لتطوير البلاد ورقيها على غرار ما حدث فى الإتحاد السوفيتى سابقا فى ظل الستار الحديدى وفى الصين فإن هذه الدعوى تجافى واقع تطور العالم العربى ولا تتمشى مع واقعه . ولاشك أن مثل هذه الدعوى هى أيضا دليل

على التناقضات الثقافية التى يعانى منها العالم العربى .

(د) وطن خضع لنير الإستعمار :

فقد وقع العالم العربى طيلة خمسة قرون تحت الحكم التركى العثمانى . وهى فترة تميزت بأنها عصر الظلام فى تاريخ الشعب العربى . وعمل الأتراك خلال هذه الفترة على قبر اللغة العربية والثقافة العربية وإعلاء شأن اللغة والثقافة التركية . وجاء على البلاد العربية فى تلك الفترة حين من الدهر كانت اللغة التركية هى اللغة الرسمية . وتدريسها إجبارى فى المدارس . أما اللغة العربية فكانت تعيش على هامش الحياة ، وإن كانت تدرس كلغة أجنبية . وقدم الأتراك إلى العالم العربى « نظام الحريم » الذى ساعد على تخلف المرأة إجتماعيا وثقافيا . وعمل على حرمانها من التعليم . وعملت السياسة التعليمية التى اتبعتها الدولة العثمانية على تأخر التعليم العربى الحديث بين المسلمين دون غيرهم . ولهذا السبب انتشر التعليم العربى الحديث بين المسيحيين قبل المسلمين . ولهذا السبب أيضا كان معظم الكتاب والمؤلفين والخطباء الذين ظهروا فى الولايات العربية فى العهد العثمانى مسيحيين بالرغم من قلة عددهم بالنسبة إلى المسلمين . كما أدت هذه السياسة أيضا إلى إنتشار المدارس الأجنبية والتبشير بها فى البلاد العربية وما ترتب على ذلك من نتائج خطيرة على تطور المجتمع العربى .

وبعد الأتراك العثمانيين وقع العالم العربى فريسة للإستعمارين الفرنسى والبريطانى وتقاسمهما للعالم العربى . وقد استهدفت الإدارة الفرنسية « فرنسة البلاد العربية » التى حكمتها وفى مقدمتها المغرب العربى عامة والجزائر بصفة خاصة وكذلك سوريا ولبنان . أما الإدارة البريطانية فقد حكمت مصر والسودان والعراق وفلسطين . وكانت سياسة بريطانيا فى البلاد العربية التى حكمتها لا تستهدف تحويل سكان البلاد إلى مواطنين بريطانيين .

وعلى الرغم من هذا الإختلاف بين السياسة البريطانية والفرنسية فى البلاد العربية فإن النتيجة كانت واحدة وهى وجود مشكلات تربوية وتعليمية ظل العالم العربى يعانى منها فترة طويلة . ومازال يعانى من بعضها حتى الآن وفى مقدمتها تعريب التعليم . ومع أن العالم العربى قد استقل وحصل على حريته فما زال يستخدم لغة المستعمر فى معاهده كلغة تعليم . وسنعالج قضية التعريب بالتفصيل فيما بعد باعتبارها سمة مميزة للتعليم فى البلاد العربية فى الوقت الحاضر .

البعد الثانى : الأوضاع الحالية للوطن العربى :

تعانى الأوضاع الحالية فى العالم العربى من كثير من التناقضات . ومن ثم تصبح هذه الأوضاع نقطة ضعف من حيث أنها فى الأصل ينبغى أن تكون نقطة قوة . ولتوضيح هذا الكلام وتفصيله نستعرض الجوانب المختلفة لأوضاع العالم العربى فى السطور التالية :

(أ) أهمية إستراتيجية لكنها ضائعة :

يمثل العالم العربى أهمية إستراتيجية كبرى بامتداده الهائل على أكبر قارتين .وتتمثل هذه الإستراتيجية أساسا فى إحتواء العالم العربى لكل الشاطىء الشمالى لأفريقيا . أى ما يمثل الشاطئ الجنوبى للبحر الأبيض . يضاف إلى ذلك الشاطئ الشرقى له أيضا . ويحتوى العالم العربى أيضا شاطئى البحر الأحمر شرقيه وغربيه لدرجة يمكن القول معها بأن هذا البحر لا يخرج عن كونه « بحيرة عربية » . وتمثل المضايق المائية فى شمال وجنوب البحر الأحمر أهمية إستراتيجية كبرى فى ميزان السيطرة العالمية . وبهذا تعتبر الدولة العربية جسرا أساسيا هاما يربط بين الشرق والغرب . بيد أن هذه الإستراتيجية الحيوية للعالم العربى تتطلب قوة تحميها لتثبت وجودها وتتحقق

فعاليتها . وقد ساعد على ضعف فعالية هذه الإستراتيجية ضعف وتجزئة العالم العربى إلى دول قد لا تتفق فيما بينها على إنتاج سياسة موحدة فى تنشيط هذه الإستراتيجية أو استخدامها .

وقد عمل هذا الموقع الإستراتيجى الهام على وقوع العالم العربى فى مناطق النفوذ الكبرى . وجعله مرتعا خصبا للتيارات الفكرية والعقائدية من الغرب والشرق على السواء .

(ب) ثروات إقتصادية كبيرة لكنها تحتاج إلى تنمية :

يملك العالم العربى ثروات ومصادر إقتصادية كبيرة فى مقدمتها البترول والثروات الطبيعية . وعلى الرغم من غنى العالم العربى بهذه الثروات فإن العالم العربى يعانى من التخلف الإقتصادى . ويرجع ذلك أساسا إلى عدم إستغلال هذه الثروات إستغلالا كاملا تتحقق معه تنمية إقتصادية حقيقية فى البلاد العربية . بل إن البترول العربى وهو من أهم هذه الثروات ينقل معظمه خاما إلى أوربا ليبعث الحركة والنشاط فى معامل التكرير هناك . وليساعد على قيام صناعات هائلة مترتبة على تكريره . إن معظم الثروات الإقتصادية الطبيعية التى يملكها العالم العربى مدفونة تحت الأرض لم تستغل بعد وحسن إستغلال هذه الثروات سيعود بلاشك بالخير والنفع على الشعوب العربية . ويزيد من طاقاتها وإمكانياتها . ويرفع من مستواها الإجتماعى ويحقق لها الرفاهية . بيد أن استغلال هذه الثروات يحتاج إلى رأس المال من ناحية وإلى الخبرة الفنية والقوى البشرية من ناحية أخرى . أما رأس المال فهو متوفر لدى الدول الغنية فى البلاد العربية . ويمكن لهذه الدول أن تساهم فى تمويل المشروعات الإستثمارية لاستغلال الثروات الإقتصادية فى البلاد العربية التى لا يتوفر لها رأس المال الكافى . أليس من الغريب أنه فى الوقت الذى تكتظ

فيه بنوك أوربا وأمريكا بالأموال العربية المدخرة فيها وتعطى الأموال العربية كقروض للدول بل وللبنك الدولى نجد أن بلادا عربية كثيرة هى فى أشد الحاجة إلى هذه الأموال لتنمية مواردها الإقتصادية وأنها كثيرا ما تضطر إلى الإقتراض من الدول الأخرى ؟ إن العالم العربى يعتبر أكبر مُصدّر لـرأس المال. وفى بنوك أوربا وأمريكا توجد بلايين الدولارات من الأموال العربية . ويمكن لهذه الأموال أن تبعث النماء والحياة فى العالم العربى . أما بالنسبة للخبرة الفنية والقوى البشرية فهى محدودة فى العالم العربى . وتحتاج إلى تنمية كبيرة . بيد أن توزيع هذه القوى البشرية يتفاوت من دولة عربية لأخرى شأنها شأن توزيع رأس المال . لكننا نجد أن الد ول العربية التى تملك رأس المال بوفرة لها حظ قليل فى القوى البشرية . والعكس صحيح . فالدول العربية التى يتوفر لها غنى نسبى فى الموارد البشرية يندر توفر رأس المال الكافى لتغطية إحتياجاتها من أجل التنمية الإقتصادية . إن التكامل الإقتصادى والبشرى ضرورى للتنمية الشاملة فى البلاد العربية . وإذا كانت الشعوب العربية تنشد تحقيق الوحدة الإقتصادية فإن أساس هذه الوحدة يقوم على دعائم التكامل الإقتصادى والبشرى بين أرجاء الوطن العربى كله . إن التكتلات الإقتصادية العالمية سمة مميزة للتطورات الإقتصادية الحديثة فى هذا العصر . والهدف الذى تسعى إليه هذه التكتلات الإقتصادية هو حماية إقتصاديات شعوبها ضد المنافسات الخارجية وتوفير أحسن الشروط اللازمة لنموها وإزدهارها . أفلا يكون فى ذلك درس مستفاد للشعوب العربية ؟ .

(حـ) ثروة بشرية فى حاجة إلى تنمية :

يملك العالم العربى ثروة بشرية كبيرة بحساب الأعداد إذ يبلغ مقدارها مئات الملايين من البشر . وهو عدد يزيد على ضعف سكان كل من إيطاليا وبريطانيا أو ما يقرب من نصف سكان دول الكومنولث المستقلة . لكن الغالبية

العظمى لهذه المجموعة البشرية الكبيرة أميون أو لا يجيدون أى مهارات فنية . ومعنى هذا أن هناك فاقدا كبيرا فى الثروة البشرية فى البلاد العربية . إن أهم ما يميز الثروة البشرية فى العالم العربى أنها فى غالبيتها فقيرة مريضة جاهلة . وهى بهذا تثير مشكلات تربوية كثيرة على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لتطور المجتمع العربى . إن نسبة كبيرة من الدخل القومى فى البلاد العربية تضيع هباء نتيجة للأمراض المتوطنة التى تنخر فى عظام هذه الثروة لتحيلها إلى صور باهتة حائرة منهوكة القوى . وجزء كبير آخر يضيع نتيجة الأمية وتفشى الجهل .

لقد كشف الصراع العربى الإسرائيلى عن أهمية العنصر البشرى ذى المستوى العالى من الكفاءة الذى استطاعت به إسرائيل أن تستوعب التقدم العلمى الهائل الذى يشهده القرن العشرون وأن تسخره لخدمة أغراضها العسكرية والإقتصادية على السواء . وتباهى إسرائيل بأن لديها أعلى نسبة فى العالم لعدد الأطباء وعدد المرضى . وأدرك الإسرائيليون النتائج العسكرية التى يمكن أن تترتب على وجود مستويات صحية عالية يعمل على توفيرها قطاع طبى كبير . فهذا " أرنست ستوك " يقول : قدرت إسرائيل أنه لن يكون بمقدور مصر أن تجند أكثر من مائتى ألف من الرجال أى حوالى ١٪ من مجموع عدد سكانها الذى كان يبلغ حوالى ٢٢ مليون نسمة فى أواسط الخمسينات . هذا فى حين أنه كان بمقدور بلد كامل التطور يتمتع بطاقة بشرية مماثلة أن يحشد حوالى المليونين من الرجال . وعلى هذا الأساس تمكنت إسرائيل من أن تجند عددا يوازى أقصى ما كان فى استطاعة مصر أن تحشده » . وهذا مثال واحد أردنا به توضيح أهمية تنمية الثروة البشرية . وهناك أمثلة أخرى كثيرة مماثلة فى مجال التعليم والبحث العلمى فى شتى الميادين . وهذا يعنى أن

تنمية الثروة البشرية مسألة ضرورية ملحة بالنسبة للبلاد العربية . ولا نبالغ كثيرا إذا قلنا إنها مسألة حياة أو موت . ومن الواضح أن التعليم هو المسئول الأول عن تنمية هذه الثروة والوصول بها إلى مستويات عالية من الكفاءة .

إن الثروة البشرية هى نقطة الإنطلاق الأساسية لإحداث التنمية والتقدم فى العالم العربى . وهناك أمثلة حية لشعوب إستطاعت أن تحقق نهضتها وتقدمها على أساس تنمية ثروتها البشرية . ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما حدث فى كل من اليابان . والدانمرك . فقد إنفردت اليابان من دول الشرق بتقدمها الهائل وإحتلالها مركز الصدارة بين العالم المتقدم على الرغم من أن اليابانيين لا يملكون من الموارد الطبيعية سوى الصخر والماء والهواء . وسر نهضتها كما يقال إرتكز أساسا على نظام التعليم والتدريب الذى استخدمته . ونفس الشئ يمكن أن يقال أيضا بالنسبة للدانمرك . وهى فقيرة فى مواردها الاقتصادية . أليس فى ذلك درس مستفاد آخر للشعوب العربية ؟.

(د) ثقافة واحدة لكنها مليئة بالتناقضات :

إن الثقافة العربية هى العامل الأساسى الذى يوجد بين أبناء الأمة العربية . وهى ثقافة متجانسة تمتد على أرجاء العالم العربى كله . وعلى الرغم من وجود بعض الإختلافات المحلية الإقليمية فإنها لا تقلل أو تؤثر فى الإتجاهات العامة الأساسية للتجانس الثقافى للشعب العربى . فالثقافة العربية تحتويها لغة عربية واحدة وتقوم فى مصادرها الأساسية على أسس واحدة تشمل كل أبناء العالم العربى . ولا يعانى العالم العربى كما نجد فى المجتمعات الأخرى من وجود مجموعات عنصرية أو لغوية أو قومية مختلفة باستثناء الأكراد وبعض الأقليات الأخرى فى العراق وجنوب السودان . ولكن على

الرغم من ذلك فإن العالم العربى يعانى من كثير من التناقضات التى تنخر فى وحدته الثقافية وتفتت تماسكها . وهناك المفارقات الكثيرة التى تثير الإستغراب . ففيه الغنى الفاحش والفقر المدقع . وفيه التحضر الكبير والتخلف المشين . وفيه القصور الشاهقة وأكواخ الطين الحقيرة . وفيه الراكبون المرتاحون وفيه السائرون وسط الزحام . وفيه المثقفون والمتعلمون والأميون الجاهلون . وفيه اليساريون والراديكاليون .وفيه التقدميون والمحافظون . ولاشك أن هذه المفارقات تساعد على تفتت وحدة الشعب العربى وتباعد بين أبنائه فى التفكير والمشارب والأهداف . وتسبب صراعات فكرية وإجتماعية ليست فى صالح تطور المجتمع العربى . لقد خلقت أوربا وحداتها رغم تباعد دولها واختلاف شعوبها . وأصبحت الوحدة الأوربية حقيقة واقعة تقوم على أساس قوة سياسية واقتصادية متكاملة . وإذا كان الأمر كذلك لدول تختلف فى مشاربها فمن باب أولى أن يتحقق لدول تتوحد فى مشاربها كالدول العربية .

ولقد ساعد على تعميق التناقضات الثقافية فى العالم العربى تجزئته إلى دول ودويلات مقطعة الأوصال تفصل بينها الحدود كما تفصل السدود تدفق الأنهار . كما ساعد على ذلك أيضا وقوعه نظرا لأهميته ضمن مناطق النفوذ الكبرى ومرتفعا خصبا للمذاهب الفكرية والعقائدية كما سبق أن أشرنا .

البعد الثالث : إتجاهات المستقبل :

سبق أن أشرنا إلى أن بعد الماضى والحاضر لا يكفيان لتحليل وتفسير القوى التى تتحكم فى تشكيل سمات التعليم فى العالم العربى . وإنما ينبغى أن يضاف إلى هذين البعدين بعد ثالث هو بعد المستقبل الذى يوضح إتجاهات

نمو القوى المؤثرة المتحكمة فى تطوير هذه السمات . وعلى هذا يصبح الكلام عن إتجاهات المستقبل ضروريا يكمل الصورة العامة للتعليم فى الوطن العربى بالمؤثرات والقوى المتحكمة فيه . وأى تطوير للإتجاهات التعليمية فى الوطن العربى فى المستقبل لابد وأن يضع فى إعتباره ما يشهده العالم من تطورات هائلة تتمثل فيما يسمى بالإنفجارات الثلاثة ويقصد بها : الإنفجار السكانى والإنفجار المعرفى وإنفجار المطامح والآمال .

أما بالنسبة للإنفجار السكانى فإن الشعوب العربية تتميز بنمو سكانى سريع يعتبر من أعلى النسب فى العالم . ولا تماثلها إلا دول أمريكا اللاتينية . والإنفجار السكانى فى حد ذاته لا يمثل مشكلة لدولة ترتفع فيها معدلات التنمية الإقتصادية والإجتماعية . فالإتحاد السوفيتى سابقا على سبيل المثال كان يكافئ الأم التى تنجب عشرة أطفال ويعطيها لقب بطلة الإتحاد السوفيتى . أما بالنسبة للدول العربية فإن معدلات النمو الإقتصادية لا تتناسب مع معدلات النمو السكانى من ناحية والقضاء على التخلف الإقتصادى الموروث من ناحية أخرى . ومن هنا تصبح مشكلة النمو السكانى فى البلاد العربية هى فى جوهرها مشكلة إجتماعية أكثر من كونها إقتصادية . ومن هنا أيضا نستطيع أن نفهم السبب فى أن متوسط دخول الأفراد فى البلاد العربية ما زال منخفضا على الرغم من إرتفاع الدخول القومية للبلاد العربية بصفة عامة . وترتب على ذلك أيضا قيام أوضاع إقتصادية غير مرغوبة مثل زيادة الإستهلاك زيادة كبيرة وقلة المدخرات وإعتماد حياة معظم الشعب من العاملين فى قطاع الخدمات على دخول القلة العاملة فى قطاع الإنتاج . وترتب أيضا على قيام مثل هذه الأوضاع الإقتصادية والسكانية إستقطاب جهود الحكومات العربية نحو توفير الإحتياجات المتزايدة من

الإستهلاك . وكل هذا يفرض مسئوليات متزايدة على التربية بالإضافة إلى مسئوليتها فى مواجهة تعليم الأعداد المتزايدة من أبنائنا .

أما الإنفجار السكانى فمن المعروف أن عصرنا الحالى قد شهد تطورا هائلا فى الميدان المعرفى بجانبيه الكمى والكيفى . ولابد لأى محاولة لتطوير إتجاهات التعليم فى الوطن العربى أن تضع فى إعتبارها هذا التطور الحادث فى العالم . كذلك ينبغى عند تطوير إتجاهات التعليم فى الوطن العربى أن نضع فى إعتبارنا آمال الشعوب العربية وتطلعاتها نحو بناء مستقبل مشرق يتحقق لها أيضا مستوى كريم من الحياة فى ظل الدولة العصرية التى يتوفر فيها التقدم العلمى والتكنولوجى من أجل خدمة الإنسان فى المجالات المختلفة . كذلك يجب ألا ننسى أمل الشعب العربى الذى كان يسعى إليه دائما فى حركة تطوره عبر العصور فى تحقيق الوحدة السياسية والإقتصادية والإجتماعية لنجعل من هذا الوطن الكبير وحدة عصرية حية متماسكة تصنع الحياة والقوة والسلام فى كل أرجائه .

إدارة التعليم :

تقوم إدارة التعليم فى الدول العربية على أسس مركزية تمشيا مع التنظيم الإدارى العام لهذه الدول . وتتولى المسئولية الكبرى فى الإشراف على التعليم وزارة يطلق عليها فى الدول العربية مسميات مختلفة مثل وزارة التربية أو المعارف أو التربية الوطنية أو التربية والتعليم . وقد أوصى مؤتمر وزارة التربية للدول العربية (١٩٦٤ بغداد) بضرورة توحيد مسميات وزارة التربية والتعليم بين الدول العربية . وتتولى هذه الوزارة بالنسبة للدول العربية الإشراف الكامل على التعليم الرسمى العام والخاص والفنى وكذلك التعليم العام

بإستثناء بعض الدول منها مصر والعراق وسوريا حيث توجد وزارة خاصة للتعليم العالى . وإلى جانب هذا هناك أنواع معينة من التعليم تقوم بعض الوزارات الأخرى بالإشتراك فى الإشراف عليها . منها :

(أ) دور الحضانة ورياض الأطفال : وتشرف عليه وزارة الشئون الإجتماعية فى مصر وسوريا والأردن .

(ب) التعليم الزراعى : وتشرف عليه وزارة الزراعة فى سوريا وغيرها .

(حـ) التعليم والتدريب المهنى : وتشرف عليه وزارة الدفاع والصناعة فى مصر . وكتابة الدولة لشئون الشباب الرياضى والشئون الإجتماعية بتونس .

(د) معاهد الفنون المسرحية والموسيقية والباليه : وتشرف عليها وزارة الثقافة فى مصر .

(هـ) معاهد التعليم الدينى : ويشرف عليها الأزهر فى مصر ومجلس الشئون الإسلامية فى الأردن ووزارة الأوقاف فى سوريا والسلطات الدينية فى دول أخرى .

وتتجه الإدارة التعليمية فى الدول العربية إلى الأخذ بمبدأين أساسين :

(أ) **التخطيط التعليمى :** فقد إتجهت كثير من االدول العربية إلى إعادة تنظيم إداراتها التعليمية على أسس حديثة تتمشى مع مطالب التوسع الكمى والنوعى فى التعليم . واستحدثت تبعا لذلك إدارات التخطيط التربوى والتعليمى وإدارات المتابعة الميدانية والتوجيه الفنى وهناك من الدول العربية دول لها بالفعل خطط تعليمية خاصة .

(ب) اللامركزيـة : فقد رأينا أن الحكومات العربية ممثلة فى وزارة مركزية معينة تقوم بالعبء الأكبر فى الإشراف على التعليم وتوجيهه . ولكن مع الزيادة المطردة فى السكان وزيادة طموحهم نتيجة التحسن النسبى فى مستويات المعيشة يزداد الطلب الإجتماعى على التعليم طولا وعرضا . وهذا يعنى ضرورة توفير المزيد من الفرص التعليمية للأعداد المتزايدة من الأطفال من ناحية ومد فترة الإلزام من ناحية أخرى . ونظرا لأن الإدارات التعليمية بصورتها المركزية القائمة فى الدول العربية لا تستطيع أن تتحمل عبء هذا التوسع التعليمى فإنها تضطر إلى منح السلطـات أو الهيئـات التعليمية المحليـة مزيـدا مـن المسئوليـات والسلطات . وهذا الإتجاه واضح فى الدول العربية بالنسبة للتعليم الإبتدائى نظرا لشعبيته . ومن المنتظر أن يحدث هذا فى المستقبل بالنسبة لأنواع التعليم الأخرى .

تمويـــل التعليـــم :

تقوم الحكومة فى الدول العربية بالعبء الأكبر فى تمويل التعليم على إختلاف مراحله بها . فقد درجت التقاليد فى البلاد العربية على إعتماد شعوبها على الحكومات فى القيام بالخدمات التعليمية والإجتماعية . ويوجب قيام الحكومات العربية بهذه المسئولية إعتبارات ديمقراطية وتربوية على درجة كبرى من الأهمية . بل ولا يمكن أن يتصور تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى البلاد العربية بدون قيام الحكومات بالمسئولية الكبرى فى تمويله .

السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية :

فى ضوء العرض السابق يمكن القول بأن السمات العامة للتعليم فى البلاد العربية تتمثل فيما يأتى :

اولا : الحاجة إلى فلسفة تعليمية واضحة المعالم :

فالبلاد العربية تحتاج إلى فلسفة تعليمية واضحة مشتركة ترشد العمل فى ميدان التعليم وتوجهه . وينبغى أن تقوم معالم هذه الفلسفة على أساس إعتبار أن التعليم مسئولية قومية كبرى ترتبط إستراتيجيته بإستراتيجية الدفاع والأمن القومى ، وأنه عملية إستثمارية فى الموارد البشرية ترتبط إرتباطا مباشرا بزيادة الإنتاج وما يترتب عليه من زيادة فى الدخل القومى ، وأنه ضرورى لإحداث التنمية الإقتصادية والإجتماعية للبلاد العربية . وهذا يعنى أن يعطى التعليم أولوية كبرى تتناسب مع هذه الأهمية التى يستحقها .

لقد برزت الأهمية الحيوية للتعليم فى عالمنا المعاصر ، واعتبرته الدول ضرورة للدفاع والأمن القومى . ولقد تنبهت الدول المتقدمة إلى الأهمية الكبرى التى تمثلها التربية والتعليم للمحافظة على تقدمها وتفوقها بل والعمل على إستمرار هذا التقدم والتفوق . لقد وعت الولايات المتحدة الأمريكية درسا مفيدا عندما فاجأها الإتحاد السوفيتى (سابقا) بإطلاق أول سفينة فضاء سنة ١٩٥٦ وتنبهت إلى ما تعنيه التربية والتعليم بالنسبة لذلك . وكان التربويون الأمريكيون قد أقنعوا قادة البلاد وساستها الأمريكيين بأن النظام السوفيتى تسلطى لا يساعد على الإبتكار والتقدم . فكيف حدث هذا إذن ؟ وأشار الأمريكيون إلى نظام تعليمهم بأصبع الإتهام . ولذلك صدر قانون التربية للأمن القومى National Defence Education Act عام ١٩٥٧ أى بعد عام واحد من إطلاق القمر الصناعى السوفيتى . كما أن التقرير الأمريكى المشهور

الذى صدر سنة ١٩٨٣ بعنوان أمة فى خطر A Nation At Risk قد أكد نفس المعنى . والمشروع القومى للرئيس الأمريكى جورج بوش الذى طرحه فى إبريل ١٩٩١م بعنوان أمريكا عام ٢٠٠٠ : إستراتيجية للتعليم وحدد فيه ستة أهداف رئيسية للتعليم قد أثار إهتماما كبيرا على المستوى القومى والعالمى على السواء (*). إن حاجة الدول العربية إلى تفهم مثل هذا الدرس أشد وأقسى لأنه يتعلق بصميم وجودها وحياتها فى صراعها مع إسرائيل والصهيونية . لقد كشف هذا الصراع عن عدة دروس لم تستفد منها الدول العربية إستفادة كاملة بعد . لقد أظهر هذا الصراع بوضوح عجز العرب وقصورهم عن مواجهته . وأن السبب الرئيسى فى ذلك هو تخلف البلاد العربية فى كثير من الميادين . وأكد أيضا أن العبرة ليست فى كم البشر وأعدادهم وإنما بنوعيتهم ومدى قدرتهم وكفاءتهم ومقدار ما يجيدونه من مهارات فنية ومعرفية . إن أحدث أنواع الأسلحة تصبح أكواما من حديد ما لم تجد العناصر البشرية القادرة على حس إستخدامها بدرجة عالية من الكفاءة . بل إن هذه الأسلحة تصبح خطرا يتهدد أصحابها إذا لم يعرفوا كيف يحسنون استخدامها ويحافظون عليها فى أيديهم ولا يمكنون عدوهم من إستخدامها ضدهم . لقد برهن الصراع العربى الإسرائيلى على أهمية تسخير العلم والمنجزات العلمية الهائلة والمتقدمة فى تحديد النتيجة النهائية . وأصبحنا لأول مرة فى تاريخ الحروب نسمع عن الحرب الإلكترونية وتسخير أشعة الليزر والأشعة غير المرئية فى خدمتها .

وهكذا نجد أن الصراع العربى ضد إسرائيل والصهيونية هو فى جوهره صراع فكرى حضارى تقوم التربية والتعليم بأهم دور فيه . ومن هنا كان على الدول العربية أن تعبر عن إعتقاد ويقين أن للتربية والتعليم أهمية حيوية

(*) لمزيد من التفاصيل عن هذا المشروع أنظر الفصل الخاص بالإتجاهات العالمية المعاصرة فى التعليم : الجزء الخاص بالتعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية .

قومية كبرى . وهذا ينبغى آن يكون أحد المعالم الرئيسية للفلسفة التربوية والتعليمية المشتركة للعالم العربي .

ثانى معالم الفلسفة التربوية العربية يقوم على إعتبار أن التربية والتعليم عملية ضرورية لإحداث التنمية الإقتصادية والإجتماعية للبلاد العربية وأن التعليم هو المدخل الحقيقى للتنمية لأن الإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها . وأصبح التعليم ضرورة لإحداث التقدم الإقتصادى والإجتماعى . وواضح أن السبب يرجع إلى أن البلاد العربية لم تتمكن حتى الآن من الإستفادة من هذه الموارد بصورة فعالة تدفع عجلات التقدم إلى الأمام بخطوات متلاحقة . وهذا يعنى أن تعطى الدول العربية إهتماما متزايدا للتربية والتعليم وأن يكون لها الأولوية والصدارة على كل المشروعات الأخرى ، وبخاصة فى الميزانيات القومية التى ترصد للتعليم . ويرتبط بذلك أيضا ضرورة إعتبار التعليم إستثمارا فى الموارد البشرية التى لا تقل فى أهميتها إن لم تزد على الموارد المادية . إلا أنه ينبغى ألا نقصر نظرتنا إلى التعليم على أنه إستثمار فى الموارد البشرية فحسب . فهو أيضا خدمة إجتماعية تلتزم الدول العربية بتوفيرها لجميع أبنائها فى حدود إمكانياتها .

وثالث معالم الفلسفة التربوية إعتبار التربية والتعليم وسيلة هامة لاحداث التماسك الفكرى والإجتماعى . فالبلاد العربية تتسع رقعة أراضيها وتمتد على أكبر قارتين . وتضم مجموعة بشرية كبيرة تنتمى إلى ثقافة واحدة لكنها تتفاوت فى الغنى والفقر ومستوى التقدم الإقتصادى والإجتماعى ودرجة خضوعها للتغيرات الثقافية والحضارية الخارجية وظروف تطورها التاريخى سواء تحت سيطرة الإستعمار العثمانى أو الإستعمار الغربى . يضاف إلى ذلك أن توسط العالم العربى بين العالم القديم والعالم الحديث وتمتعه بهذا المركز

الإستراتيجى إلى جانب ما يحظى به من ممرات مائية حيوية وثروات بترولية ومادية هائلة جعلته فى وسط التيارات الدولية والصراع بين القوى الكبرى وما يستتبعه ذلك من خضوعه لتأثيرات عقائدية وأيديولوجية وفكرية . وهذا بدوره ساعد على زيادة التفاوت الفكرى والحضارى فى العالم العربى وتعميق متناقضاته . ومن هنا كان على البلاد العربية أن تتنبه إلى أهمية التربية والتعليم فى تقريب هذا التفاوت والقضاء على جوانبه السلبية بحيث يتحقق للعالم العربى الوحدة الفكرية والتماسك الإجتماعى . ويجب أن توجه التربية نحو هذه الغاية السامية بحيث تكون قوة إيجابية لتحقيقها لا قوة سلبية تعمل على تفتيتها وتعميق التناقضات بينها .

ثانيا : محاربة الأمية :

تعتبر مشكلة الأمية فى البلاد العربية مشكلة كبيرة الحجم لأنها تشمل الغالبية العظمى من السكان وتصل إلى ما يزيد عن نصف الكبار والصغار على السواء . بيد أن نسبة الأمية تتراوح من بلد عربى إلى آخر لكنها تنتشر بين النساء أكثر من الرجال . وتنتشر بين سكان الريف أكثر من إنتشارها بين سكان الحضر . وتشير إحصاءات اليونسكو وغيرها إلى أن العالم العربى من أعلى مناطق العالم تركزا وأنه من أكثر البلاد التى تعانى من هذه المشكلة :

دواعى الإهتمام بمحو الأمية :

هناك أسباب متعددة تدعو الدول العربية إلى الإهتمام بمشكلة الأمية وتحملها على التخلص منها . فقد أصبح التعليم ضرورة من ضرورات الحياة وأساسا هاما من الأسس الثقافية والحضارية فى المجتمعات الحديثة . وأصبح العصر الذى نعيش فيه لا مكان لأمى فيه . ونظرا لأن الأمية تتركز فى فئات العمر المنتجة ولأن الأميين يشاركون فى كثير من مواقع العمل فى كل الميادين

الإقتصادية والإجتماعية فقد أصبحت عملية محو الأمية مهمة لتحقيق التنمية الإقتصادية والإجتماعية الشاملة . فمن أهم مستلزمات التنمية الإقتصادية توفر القوى البشرية اللازمة لها بما تستلزمه من مهارات عقلية وعملية . وهى تنمية تقل فيها فرصة العامل غير الماهر إلى حد كبير . ثم إن الإتجاهات الديثة فى التنمية الإقتصادية تعتمد على السيطرة على وسائل الإتصال من ناحية وقدرة الفرد على التعامل مع الآلة من ناحية أخرى . يضاف إلى ذلك الإتجاهات الصحيحة نحو العمل وتقدير المسئولية والإحساس بالواجب والقواعد الصحيحة للتعامل مع رؤساء العمل وزملاء المهنة كلها أمور يتعلمها الإنسان ويكتسبها نتيجة مروره بخبرات يتعلمها ويستفيد منها . والمتعلم أفضل من الأمى فى إكتساب هذه الإتجاهات والخبرات . ومن ناحية أخرى نجد أن زيادة الإنتاج تتوقف بالدرجات الأولى على مهارة العامل ومدى ما يجيده من مهارات الإتصال التى يستطيع عن طريقها أن يترقى فى سلم المهارة فى المهنـة . وقد كشفت خبرات وتجارب الدول الأخرى عن أهمية الفرد المتعلم فى زيادة الإنتاج .

والتنمية الإقتصادية السليمة تقتضى توفر الإتجاهات الصحيحة نحو الإستثمار والإدخار والتوفير وتنظيم الإستهلاك وتحديد النسل والعناية بالصحة الشخصية ، وإرتباطها بشروط الغذاء الجيد وغيرها من الأمور التى تعتبر نتيجة طبيعية لعملية التعلم . وفى كل هذه الأمور نجد أن المتعلم أقدر من الأمى على تعلمها وإكتسابها .

أما فيما يتعلق بالتنمية الإجتماعية فمن أهم مظاهرها ممارسة الديمقراطية الصحيحة . وهذا لا يتسنى إلا بمعرفة كل فرد لحقوقه وواجباته ودوره كمواطن فى التنظيمات السياسية والإجتماعية المختلفة . والمتعلم أقدر من الأمى فى

ممارسة دوره كمواطن صالح مدرك لأبعاده ودوره فى التغيير الإجتماعى .

وإلى جانب ذلك نجد أن المتعلم أقدر من الأمى فى الإستفادة من الخدمات الصحية والثقافية والإجتماعية التى تقدمها الدولة . وهو أيضا أقدر على تقبل التغيير وتقبل الإتجاهات السليمة التى تقتضيها ظروف وطنه ومجتمعه فى الحرب والسلم على السواء . فالأمى أسهل فى وقوعه فريسة للدعاية المغرضة والإشاعات الكاذبة . والمتعلم أقدر منه فى التمييز بين الغث والثمين من الأفكار . والأمية أيضا عائق كبير فى تنمية النمط الخلقى القومى وإحداث التماسك الإجتماعى بين الأفراد . وهى عائق فى سبيل إكتساب الإتجاهات المرغوبة على المستوى الفردى والإجتماعى على السواء . ولكل هذه الأسباب والدواعى يجب أن تهتم البلاد العربية بمكافحة الأمية والقضاء عليها .

تقويم الجهود المبذولة :

يتضح من تتبع جهود الدول العربية المبذولة فيمحو الأمية أن هذه الجهود متواضعة جدا إذا ما قورنت بحجم المشكلة وأن الدول العربية لم تضع محو الأمية من حيث الأهمية فى المكان الذى تستحقه . فقد أشار تقرير المؤتمر الإقليمى الثانى لتقويم نشاط محو الأمية فى الدول العربية فى الفترة من ١٩٦٦ إلى ١٩٧١ (الذى عقد بالإسكندرية فى ديسمبر ١٩٧١) إلى أن معدل الإنخفاض السنوى فى نسبة محو الأمية بالبلاد العربية يمتد من ٥ر٠٪ إلى ٧٪ وأن من بين كل ألف أمى تقوم البلاد العربية بتعليم ثمانية أميين وأن الذين يستفيدون فعلا من التعليم يبلغ خمسة أفراد فقط . ومعنى هذا أن البلاد العربية لو سارت بهذا المعدل فإنها لا تنتظر أن تمحو الأمية قبل ٤٢ سنة إذا إفترضنا أن عدد الأميين ثابت . وهذا إفتراض غير سليم لأننا نعلم مقدما أن هناك زيادة فى عدد السكان يصل معدلها السنوى فى البلاد العربية إلى

٨ر٢٪ وأن نسبة الإستيعاب فى التعليم الإبتدائى ما زالت قاصرة عن إستيعاب كل الأطفال الملزمين وأن عددا غير قليل ممن يتخرجون فى المدرسة الإبتدائية أو فصول محو الأمية يرتدون إلى الأمية .

ومن المعروف أن البلاد العربية كانت قد حددت لنفسها فى مؤتمر الإسكندرية عام ١٩٦٤ - ١٩٦٥ مدة خمسة عشر عاما للقضاء على الأمية . ومعنى هذا أن البلاد العربية خلال السنوات الخمس الماضية لم تحقق من التقدم فى محو الأمية إلا ١٢٪ من الجهد اللازم للقضاء على المشكلة فى حين أنه كان ينبغى أن تقطع حوالى ٣٣٪ على أقل تقدير إذا أرادت حقا أن تمحو الأمية فى المدة المقررة . أى أن الدول العربية تسير بثلث السرعة والطاقة المطلوبتين للقضاء على المشكلة قضاء تاما فى السنوات القادمة . وما زال الحال كما هو حتى الآن .

وهنا نجد أنفسنا أمام سؤال هام يفرض نفسه بصورة طبيعية هو : لماذا لكم تحقق الدول العربية التقدم المنشود فى محو الأمية ؟ وما هى الأسباب المسئولة عن ذلك ؟ هذا ما سعالجه فى السطور التالية :

ا - عدم الوعى بخطورة المشكلة :

فالبلاد العربية تفتقر إلى الإحساس الحقيقى بخطورة مشكلة الأمية وآثارها السلبية على التقدم الإقتصادى والإجتماعى لهذه البلاد فى مرحلة تطورها الراهنة . وترتب على هذا بالطبع عدم إعطاء محو الأمية الإهتمام الذى تستحقه من جانب رجال السياسة والمال معا . وانعكس هذ على القائمين بالعمل فى محو الأمية . ففقدوا حماسهم وإيمانهم بأهمية العمل الذى يقومون به . يضاف إلى ذلك ما يلاحظ عادة لدى الأميين من قلة إحساسهم بخطورة الأمية بالنسبة لهم وحاجتهم للتخلص منها مما يحملهم على عدم الإقبال على

الدراسة أو الإنتظام بها . ومن هنا كان من الضرورى الإهتمام بالدعوة والإعلام لمحو الأمية من خلال خطة إعلامية محكمة تستهدف تكوين رأى عام مستنثر بخطورة مشكلة الأمية وضرورة القضاء عليها . كما تعمل هذه الخطة أيضا على تشجيع الأميين على الإقبال على الدراسة والإنتظام فيها .

٢ - قلــة الميزانيــة :

فما زالت الميزانيات التى تخصصها الدول العربية لمحو الأمية متواضعة جدا إذا ما قورنت بحجم المشكلة وضخامة العمل المنتظر . وبالطبع فإن المال هو عصب كل مشروع . وبدونه لا يمكن أن نتصور إحراز تقدم حقيقى . ومن هنا كان من الضرورى على الدول العربية أن تزيد مخصصاتها التى ترصدها لمحو الأمية . وهو ما حرصت المؤتمرات المتتالية على تكرار تأكيده كتوصية تعمل بها الدول العربية . ومن المعروف أن الدول العربية ينبغى عليها أن تزيد ميزانياتها لمحو الأمية إلى ثلاثة أمثالها أو أكثر إذا كانت جادة حقيقة فى القضاء على الأمية بها فى السنوات القادمة .

٣ - عدم الربط بين مشروعات محو الأمية وخطط التنمية :

من المعروف أن هناك عدة أساليب مستخدمة فى محو الأمية من أهمها أسلوب الجهود المبعثرة وأسلوب الحملات الشاملة وأسلوب الجهود الإنتقائية . وقد درجت محو الأمية فى البلاد العربية على إتباع الأسلوب الأول الذى يقوم أساسا على جهود الأفراد والهيئات والجمعيات الخيرية والتطوعية وشبه الحكومية . ثم بدأت الحكومات العربية فى تحمل مسئولياتها فى محو الأمية وإعتبارها جزءا من المسئوليات التى تقع على عاتق الدولة . ولكن مثل هذه الجهود كانت وما زالت إلى حد كبير عشوائية لا تقوم على تخطيط سليم . ومن هنا برزت عملية الأخذ بتخطيط مشروعات الأمية تحظى باهتمام الدول العربية

وضرورة ربط هذه المشروعات بخطط التنمية الإقتصادية ٠ وتترتب على هذا تأكيد الأخذ بالأسلوب الإنتقائى لمحو الأمية حتى تكون للجهود التى تبذل فيها قيمة وفاعلية على أن يكون ذلك فى إطار خطة شاملة ٠ ونظرا لأن كثيرا من الدول العربية لم تضع هذا الأسلوب موضع التطبيق فإن كثيرا من جهودها فى محو الأمية على تواضعها تذهب هباء وسدى.

ومن هناحرصت المؤتمرات المتتالية على التوصية بضرورة الربط بين خطط محو الأمية وخطط التنمية الإقتصادية وإعطاء المشروعات الإقتصادية الصناعية منها والزراعية أولوية فى محو أمية العاملين بها ٠

٤ - قلة كفاءة تنظيمات واجهزة محو الأمية :

تتمركز مسئولية محو الأمية فى الدول العربية فى يد وزارة واحدة هى غالبا الوزارة المسئولة عن التعليم باستثناء ثلاث دول هى سوريا حيث تشرف وزارة السياحة والإرشاد القومى على محو الأمية ولبنان حيث تكون الوزارة المسئولة هى وزارة العمل والشئون الإجتماعية وتونس حيث تكون الوزارة المسئولة هى كتابة الدولة للشئون الإجتماعية مما يعكس تباين النظرة إلى محو الأمية باعتبارها مشكلة تربوية أو ثقافية أو عمالية أو إجتماعية ٠ ولاشك فى أن العمل القومى لمحو الأمية أكبر من أن يكون مسئولية وزارة معينة ٠ ومن هنا كان من الضرورى إعتبار محو الأمية مسئولية قومية تشترك فيها كافة الهيئات والقطاعات الحكومية وغير الحكومية بحيث تتولى كل منها نفقات وجهود تعليم الأميين بها ٠ ويقتضى ذلك وجود هيئات عليا لتنسيق العمل فى محو الأمية على المستوى القومى ٠ وهو ما تفتقر إليه تنظيمات الدول العربية لمحو الأمية ٠ يضاف إلى ذلك أن أجهزة محو الأمية فى البلاد العربية هى أجهزة حديثة النشأة نسبيا وتتفاوت فى درجة نموها ٠ وهذه الأجهزة هى عادة

جزء من الوزارة التى تدخل محو الأمية ضمن مسئولياتها . وهى تواجه مشكلات متماثلة بصفة عامة من أهمها عدم وجود إتفاق بين الدول العربية بشأن تسميتها وتقسيماتها ، ووجود نقص شديد فى القوى العاملة كما وكيفا على إختلاف المستويات والتخصصات ، وعدم إستقرار هؤاء العاملين فى أماكن عملهم ، وعدم وجود حوافز ومنها إنفتاح فرص الترقى أمامهم كزملائهم فى الميادين الأخرى مما يدفعهم إلى ترك العمل فى محو الأمية إلى مجال آخر .

٥ - نقص وضعف تشريعات محو الأمية :

فبعض البلاد العربية يوجد بها تشريعات لمحو الأمية وبعضها لا يوجد به مثل هذه التشريعات . ولاشك فى أن التشريعات من شأنها أن تنظم العمل وتحدد مسئولياته وجهات تنفيذه ، وتضع الضمانات التى تكفل حسن سير العمل وأدائه . ومن هنا كان من الضرورى وجود تشريعات لمحو الأمية تتضمن كل هذه الضمانات ومن بينها النص على إلتزام الدولة بهيئاتها وأجهزتها المختلفة على تهيئة فرص التعليم للأميين وإلتزام هؤلاء بالحضور والإنتظام فى الدراســـــة .

كما أن هناك نقط ضعف فى التشريعات القائمة فى محو الأمية فى الدول العربية التى بها تشريعات . ومن أهمها أنه لا توجد ضمانات العمل وحوافزه السلبية والإيجابية وتحديد مستوى زمنى معين يتعرض بعده الأميون للعقوبات والجزاءات ما لم تمح أميتهم .

٦ - تزايد رصيد الأميين لعدم إستيعاب الملزمين :

من المعروف أن لمحو الأمية شقين : شق وقائى وآخر علاجى . والشق الوقائى يتمثل فى استيعاب كل طفل فى سن الإلزام . أما الشق العلاجى فهو محو أمية من فاتتهم فرص التعليم فى المدارس . ومدارس المرحلة الأولى حتى

الآن لم تستوعب كل الأطفال الملزمين مما يترتب عليه عدم دخول أعداد كبيرة من الأطفال بالمدارس الإبتدائية ٠ وهؤلاء يضاف رصيدهم إلى رصيد الأميين كل عام ٠ وتشير أحدث البيانات الإحصائية أن الغالبية العظمى من البلاد العربية لا تستوعب جميع الأطفال فى سن التعليم الإبتدائى وأنه من بين كل مائة طفل وطفلة فى سن التعليم يضاف منهم إلى جيش الأميين كل عام ما يقرب من الربــــع ٠

٧ - عدم صلاحية الكتب والمواد التعليمية :

فقد كانت محو الأمية تعتمد فى بداية الأمر على بعض الكتب المستخدمة فى التعليم الإبتدائى المؤلفة خصيصا للأطفال ٠ ثم ألفت فيما بعد كتب خاصة لمحو الأمية وما زالت كثير من الدول العربية تستخدك كتب الصغار ٠ ولاشك أن الكتاب المناسب ضرورى لنجاح العمل فى محو الأمية ٠ وعلى كل حال فهناك نقص واضح فى المواد التعليمية المناسبة للكبار فى القراءة والكتابة والرياضيات والثقافة العامة ٠ وينبغى على الدول العربية أن تولى عنايتها وإهتمامها لتوفير المواد التعليمية المناسبة للكبار ٠

٨ - نقص الحوافز وعدم فاعليتها :

ونقصد بالحوافز السلبية والإيجابية منها التى تضع ضمانات العمل والإستمرار فيه ٠ ومن هذه الحوافز ما يخص العاملين من معلمين ومشرفين ومديرين ٠ وتشمل مختلف الحوافز المادية والمعنوية بما فيها فتح فرص الترقى أمامهم على قدم المساواة مع زملائهم فى الميادين الأخرى ٠

ومن الحوافز ما يخص الدارسين من الأميين وهذه تشمل حوافز مادية وغير مادية مثل حسن إختيار الوقت المناسب لدراستهم ، وجعل ساعات الدراسة جزءا من وقت العمل بأجر ، وحسن إختيار محتوى المواد التعليمية مما

يثير إهتماماتهم ويتمشى مع ميولهم ويشبع حاجاتهم ويساعدهم على حل مشكلاتهم .

٩ - إنقطاع الدارسين وعدم إنتظامهم فى الدراسة :

فالدارسون ليسوا مقتنعين بأهمية التعليم وليس هناك ما يحملهم على الحضور أو يدفعهم إلى الإنتظام فى الدراسة . وليست الظروف مساعدة لهم على الإجتذاب نحو الدراسة سواء من حيث مناسبة المواعيد أو جدية الدراسة واستفادتهم منها . ولذلك يحجمون عن الدراسة لاسيما بعد شعورهم بتعب عملية التعلم وصعوبتها . ومن هنا كان من الضرورى العمل على جذب الدارسين وتشجيعهم على الدراسة باستمرار . وينبغى أن يتضمن برنامج الدراسة فى محو الأمية الأنشطة الترفيهية والترويحية وذلك تشويقا للدارسين وتشجيعا لهم على مواصلة الدراسة .

١٠ - عدم الإهتمام بمرحلة المتابعة :

إن الفترة المحددة للدراسة بفصول محو الأمية فى معظم البلاد العربية هى تسعة شهور تتخللها فترات العطلات والإجازات الدراسية والموسمية . وهذه الفترة غير كافية لتثبيت مهارات القدرة على القراءة والكتابة . ولذلك يرتد كثير من الدراسين إلى الأمية مرة أخرى . ومن هنا كان من الضرورى متابعة هؤلاء الدارسين بالكتب المعدة خصيصا لهذا الغرض حتى لا يرتدوا إلى الأمية مرة أخرى . ومع أن الجهود التأليفية فى ميدان كتب المتابعة للكبار قليلة إلا أنها متواضعة ، ويلزم الأمر ضرورة الإهتمام بمرحلة المتابعة وتنظيمها على أسس سليمة يتحقق معها مواصلة الدارسين للتعليم والإستفادة من المواد التعليمية التى تقدم لهم لمتابعة تعليمهم .

١١ - ضعف إعداد وتدريب المعلمين :

لا يوجد فى البلاد العربية بصفة عامة معلمون متفرغون لتعليم الكبار ومحو الأمية . وتستعين البلاد العربية عادة بالمعلمين النظاميين للعمل فى محو الأمية بعد أوقات عملهم الرسمى . ومعظم هؤلاء المعلمين من العاملين فى التعليم الإبتدائى . وكثير منهم غير مؤهلين . ونظرا لإنصراف العناصر الصالحة من المعلمين عن التدريس فى فصول محو الأمية فإن الحاجة إلى المعلمين تدفع البلاد العربية إلى التجاوز عن مدى كفاءة المعلمين العاملين فى محو الأمية . وتكشف البيانات المتوفرة عن مؤهلات المعلمين العاملين فى محو الأمية فى البلاد العربية أن الإهتمام بإختيارهم غير كاف . وأنه لم توجه عناية كافية لتدريبهم وتأهيلهم لممارسة عملهم فى تعليم الكبار على الوجه المطلوب . وتبرز هذه المشكلة بالنسبة للمعلمات إذ ينقص عددهن بصورة خطيرة فى الوقت الذى تشتد فيه الأمية وتتركز بين الإناث وربات البيوت . وربما كان فى استخدام التليفزيون فى محو الأمية ما يساعد الدول العربية على التغلب على هذه المشكلة إلى جانب المشكلات الجانبية الأخرى .

ثالثا : تعميم التعليم العام :

يقصد بالتعليم العام عادة أحد معنيين : المعنى الأول يطلق على التعليم الذى يكون مفتوحا ومتاحا أمام الجميع بصرف النظر عن أى تمييز على أساس اللون أو الجنس أو العقيدة أو المكانة الإجتماعية . والعمومية هنا إذن يقصد بها الشمول لأنها تنسحب على جميع من هم فى سن المدرسة بلا إستثناء . وبهذا المعنى يتميز التعليم العام عن التعليم الخاص . ويصبح المقصود بالتعليم العام هو التعليم المجانى المفتوح الذى تقدمه الدولة لجميع أبنائها بدون أى تمييز . ويشمل بالطبع التعليم الأكاديمى والفنى والمهنى . المعنى الثانى يطلق على التعليم الذى يتميز عن التعليم الفنى أو المهنى . والعمومية هنا تتعلق بنوعية التعليم ومحتواه .

وفى استخدامنا لكلمة التعليم العام فى هذه السطور فإننا نقصد به المعنى الأول . ونود منذ البداية أن نشير إلى أن التعليم العام فى البلاد العربية يعتبر حديث العهد نسبيا . وأنه جاء فى نشأته وليد مجموعة من الظروف التاريخية والحضارية والثقافية التى مرت بها البلاد العربية . ومن المعروف كما أشرنا أن التعليم العام الحديث فى البلاد العربية جاء مقتبسا من الغرب . وتأثرت كثير من أنماطه فى تطورها بالنماذج والأنماط الأوربية سواء من حيث البنية أو التركيب أو التنظيم أو المحتوى . وقد عملت هذه النشأة على وجود فجوة بين التعليم الإسلامى الأصيل فى البلاد العربية وبين هذا النوع من التعليم الحديث .

وقد شهد التعليم العام تطورا كبيرا فى حجمه حتى أصبح يضم على المستوى العربى ملايين التلاميذ المقيدين فى مراحله المختلفة الابتدائية والمتوسطة والثانوية . ولكن على الرغم من هذا التوسع النسبى الكبير فإن التعليم العام يواجه تحديات رئيسية فى مقدمتها قضية تعميمه .

ويعتبر تعميم التعليم العام مطمحا رئيسيا بالنسبة للبلاد العربية لاعتبارات إجتماعية وتربوية على جانب كبير من الأهمية . يأتى فى مقدمتها بناء الدولة العصرية ومتطلبات تكوين المواطن المستنير ومتطلبات التنمية الإقتصادية والإجتماعية . وعلى الرغم من التوسع الملحوظ فى حجم التعليم العام فما زال المعدل السنوى لإستيعاب الأطفال فى المرحلة الأولى متواضعا جدا إذا ما قورن بالزيادة السكانية . إذ يبلغ معدل الإستيعاب السنوى فى المرحلة الأولى ما يقرب من ٢٪ فى حين تصل الزيادة السكانية إلى حوالى ٣٪ . وهذا يعنى إذا استثنينا نسبة الوفيات أن مجموع ما تستوعبه الدول العربية من الأطفال فى سن المرحلة الأولى يصل إلى ما يقرب من ٦٠٪ فإذا

أخذنا فى إعتبارنا مدى الفاقد فى هذه المرحلة من حيث التسرب أو الرسوب أو الإعادة وجدنا أن من يستفيد حقيقة من هذا النوع من التعليم يقل عن النصف مما يشير إلى وضع خطير يتعلق بالفاقد والمهدور فى هذه المرحلة الذى يمثل بدوره ضياعا فى الجهد والوقت والمال .

وإذا ما نظرنا إلى مرحلة ما بعد التعليم الإبتدائى أى التعليم المتوسط والثانوى نجد أن الغالبية من تلاميذ هذه المرحلة أى ما يقرب من ثلث التلميذ فى سن هذه المرحلة لا يحظون بهذا النوع من التعليم بأنواعه المختلفة . هذا على الرغم من أن معدل التوسع والنمو فى التعليم الثانوى يفوق نظيره فى التعليم الإبتدائى .

والواقع أنه يمكن القول بصفة عامة بأنه مع نمو تطلع الدول إلى التعليم فى الوقت الذى تكون إمكانياتها محدودة تبرز قضيتان رئيسيتان تتعلق بالأولوية لكل من التعليم الإبتدائى والثانوى . فكثير من الدول النامية تأخذ بضرورة تعميم التعليم الإبتدائى وإعطائه الأولوية لأسباب إجتماعية وحضارية يقتضيها بناء الدولة الحديثة وإرساء قواعد التقدم الإجتماعى وما يرتبط بذلك من تزايد حاجات الناس باستمرار إلى التعليم . أما الإتجاه الثانى فيشير به خبراء المنظمات العالمية وهو التركيز على التعليم الثانوى الذى يعتبر المخزون العام للقوى العاملة منه يمكن تدريب الأفراد على القيام بالوظائف الإدارية والفنية المختلفة . ومع أن هذا الإتجاه يبدو أنه السائد فى الدول العربية إلا أنها أيضا تولى إهتماما كبيرا فى نفس الوقت نحو التعليم الإبتدائى .

إن قضية تعميم التعليم العام قضية أساسية بالنسبة للبلاد العربية . فقد أصبح من المبادىء التربوية المسلم بها أنه كلما تعلم الإنسان زادت حريته . وهكذا ارتبط استمرار التعليم بتحقيق مزيد من الحرية للفرد . وهذا يعنى أنه كلما طالت مدة بقاء التلميذ فى المدرسة ساعد ذلك على زيادة نمو شخصيته . ويترتب على ذلك أن زيادة مدة التعليم تعنى فائدة محققة للناشئة والتقدم

الإجتماعى . وهذا يتوقف بالطبع على مدى مقدرة الدولة على عمل ذلك أو أن إمكانياتها لا تسمح به .

لقد أصبح من المسلم به أن التعليم أساس للتقدم الإجتماعى للشعوب بصفة عامة وبرزت أهميته فى إحداث الحراك الإجتماعى وإذابة الفوارق الطبقية . ونتيجة للتحسن المستمر فى مستويات المعيشة تزداد عادة آمال الناس وتوقعاتهم فى الحياة . فإذا ما أضفنا إلى ذلك جانب النمو السكانى كانت المحصلة تزايد الطلب الإجتماعى على التعليم طولا وعرضا أى إطالة مدة التعليم وتوسيع قاعدته . ويرتبط بذلك أيضا الإعتبارات الديمقراطية والإجتماعية والحضارية . وهناك أيضا قضية التعليم كحق من الحقوق للإنسان وهو ما نص عليه الميثاق العالمى لحقوق الإنسان والدساتير القومية للشعوب المختلفة ومنها البلاد العربية . والغالبية العظمى من الدول رفعت شعار الإلـزام . والتزمت بتوفير حد أدنى من التعليم الإلزامى المجانى لكل أبنائها ، وبالنسبة للدول العربية فقد تمثل هذا الحد الأدنى فى ست سنوات ، وتتجه بعض الدول العربية فعلا لزيادته إلى تسع سنوات . وسيأتى اليوم الذى سترفع فيه الدول العربية نفس الشعار الذى رفعته كثير من دول العالم المتقدم وهو توفير التعليم الثانوى للجميع .

ولكن إذا كان على المدرسة الآن ألا ترد أحدا وأن تفتح أبوابها للجميع فكيف تستطيع أن تواجه الإحتياجات التربوية لهذا الخضم الهائل من البشر وما بينهم من فروق فردية وما يتطلبه ذلك من برامج دراسية . وإذا كانت التربية الآن ينظر إليها على أنها السبيل إلى التقدم والترقى فمن ذا الذى يرفض أن يتقدم ويترقى ؟ ومن ذا الذى يستطيع أن ينكر حق الآخرين فى هذا التقدم والترقى ؟ . إن الدعوى بأن تعليم الكل لابد أن ينتهى إلى تجهيل الكل أو عدم تعليم أحد مرفوضة من أساسها . والقضية بالنسبة لنا هى كيف نعلم الجماهير العربية فى أحسن صورة ممكنة تعمل على ترقيتهم وترقية شعوبهم ومجتمعاتهم .

رابعا : التعليم الأكاديمى النظرى والفنى :

درجت الدول العربية كغيرها من الدول على الإهتمام بالتعليم العام أكثر من الإهتمام بالتعليم الفنى والمهنى . ويرجع ذلك إلى أن التعليم كان ترفا يقتصر على الصفوة المختارة ، ويرتبط بأصحاب الياقات البيضاء نظرا لأن التعليم العام كان يؤدى إلى المناصب القيادية والمهن الحرة ذات المنصب الرفيع كالكتابة والصحافة والمحاماة وما شابهها . أما التعليم الفنى والمهنى فلم يكن يحظى باهتمام كبير . وكان ينظر إليه على أنه تعليم وضيع لإرتباطه بالعمل اليومى والجهد الجسمى . وقد ساعد على ذلك سهولة إنشاء مدارس التعليم العام لوضوح فكرتها وبرامجها وأهدافها . هذا إلى جانب الإعتبارات الأخرى وفى مقدمتها الإعتبارات العملية والنمو الإقتصادى البسيط للبلاد العربية وعدم الإحســاس الشديد بحاجة إقتصاد الدول العربية إلى الأيدى العاملة الفنية المدربة . وهكذا تميز التعليم العام عن التعليم الفنى . وتوسع وانتشر على حسابه . ولكن البلاد العربية تشهد الآن تحولا فى إدراك الأهمية النسبية لكل نوع من أنواع التعليم . وبدأ التعليم الفنى يحظى باهتمام أكبر وإن لم يزل متواضعا . ومن ناحية أخرى إتسم التعليم نفسه بالصبغة الأكاديمية النظرية البحتة . واعتمد أساس إكتساب الخبرة التربوية فيه على الجانب اللفظى . وهى ناحية خطيرة ونقطة ضعف واضحة فى التعليم فى البلاد العربية . وقد وجدت الثنائية الثقافية داخل التعليم العام . فهناك الثقافة الأدبية أو الإنسانية . وهناك الثقافة العلمية . وهذه الثنائية تثير كثيرا من المشكلات التربوية وفى مقدمتها قصور التعليم العام عن تخريج المواطن العربى المستنير والمنتج . بل إن الثقافة العلمية وهى التى تعتمد فى أساسها على العمل والممارسة والتجريب إنقلبت هى الأخرى إلى الناحية الشكلية فأصبح تعليمها يعتمد على اللفظ . وأصبح طالب القسم العلمى بالتعليم العام يعتمد فى

تحصيل علومه إما على هذا الجانب اللفظى أو مشاهدة التجربة التى يقوم المعلم بها أمامه . وربما يفسر هذا قول أحد المربين العرب المقيمين بأمريكا عن الطالب العربى مقارنا بزميله الأمريكى إن الطالب العربى يعرف معلومات نظرية أكثر من زميله فى أمريكا لكنه فقير فى النواحى العملية والتطبيقية . وهكذا أصبح التعليم فى البلاد العربية نظريا وجافا ومنعزلا عن دنيا الحياة . إن هذا الوضع الخطير يقتضى المراجعة الأصيلة للتعليم وبرامجه فى البلاد العربية وتخليصه من هذا الإغراق فى الجوانب النظرية وإكسابه صورة عملية ترتبط بواقع المجتمع بحيث يصبح لما يدرسه التلميذ فى المدرسة معناه الإجتماعى فى إرتباطه بالمجتمع الخارجي وأنشطته ومؤسساته ومنظماته .

إن تخطى الحواجز التى تفرضها الثنائية القائمة بين التعليم النظرى والفنى والمهنى فى التعليم العام أمر تفرضه حتمية التطور . وعلى الدول العربية أن تسعى للتخلص من هذه الثنائية بالعمل بالتدريج على التقريب بين أنواع التعليم المختلفة وإعطائها حقا متساويا فى الإهتمام والمكانة ، أو أن تأخذ بأسلوب التعليم الشامل الذى يجمع كل أنواع التعليم فى مدرسة موحدة أو شاملة .

خامسا : تعليم المرأة :

فى عبارة مشهورة لجان جاك روسو « الرجال من صنع النساء فإذا أردتم رجالا عظماء فضلاء فعليكم بالمرأة علموها ما هى عظمة النفس ؟ وما هى الفضيلة ؟ » ولسنا هنا بصدد البحث فى أهمية المرأة . وإنما ما نحب أن نؤكده منذ البداية هو أهمية تربيتها وتعليمها . ومن هنا تبرز أهمية قضية تعليم المرأة العربية . ولعل من الأمور التى يؤسف لها أن من الملامح التعليمية الواضحة فى البلاد العربية تأخر تعليم المرأة بالنسبة للرجل حتى فى أكثر الدول العربية تقدما وتطورا .

ومن المعروف أن الدول العربية تولى إهتماما متزايدا بتعليم المرأة . وأن هذا الإهتمام سيتزايد باستمرار فى المستقبل مع تطور البلاد العربية ونموها الإجتماعى والإقتصادى . ولعل مما يبرر الإهتمام الكبير بهذه القضية أن الإهتمام بتعليم الفتاة العربية جاء فى تطوره متأخرا عن تعليم الرجل . ومن هنا كان من الضرورى أن تعمل الدول العربية على تعويض تخلف الماضى . أليس من الأمور المؤسفة أنه حتى نهاية العقد الثالث من القرن التاسع عشر لم تكن هناك مدرسة حكومية واحدة لتعليم البنت . وليس معنى هذا إنتفاء تعليم المرأة كلية . فالواقع أن الكتاتيب كانت تتسع للأولاد والبنات على السواء . لكن الكتاتيب كانت فى الواقع مؤسسات تعليمية تقوم على جهود فردية أو خيرية . وكان لا يلتحق بها عادة إلا بنات الأسر الفقيرة . أما بنات الأسر الغنية فكانت تتلقى تعليما خاصا فى بيوتهن حتى بدأت المدارس الأجنبية الخاصة والإرساليات التبشيرية تفتح مدارس خاصة بالبنات . وربما كان أول مدرسة من هذا النوع مدرسة الراعى الصالح الفرنسية التى أنشئت فى مصر سنة ١٨٤٦ ثم مدرسة الإرسالية الأمريكية التى أنشئت سنة ١٨٥٩م .

وأما أول مدرسة حكومية لتعليم البنات فقد أنشئت فى مصر سنة ١٨٣٢م . وكانت مدرسة مهنية خاصة بتعليم البنات فن الولادة . وكانت تعرف باسم « مدرسة القابلات » ملحقة بمدرسة الطب . وكان إنشاؤها ضرورة إجتماعية لتوفير القابلات المؤهلات لسيدات الأسر الراقية والغنية . وكانت أول مجموعة من الطالبات إلتحقن بهذه المدرسة من الجوارى السود من غير المصريات . وفيما بعد ألحق بها بعض الفتيات المصريات اليتامى ممن لا أهل لهن ولا عائل . وهكذا إرتبط إنشاء هذه المدرسة بإنخفاض المستوى الإجتماعى للملتحقات بها . وظل الفقر صفة مميزة لطالباتها . ومن الواضح أن إنشاء هذه المدرسة كان لتحقيق غرض نفعى معين لا يستهدف تعليم البنت أو

تثقيفها بصفة عامة . وقد أنشئت أول مدرسة حكومية إبتدائية لتثقيف البنت سنة ١٨٧٣ وهى مدرسة « السيوفية » نسبة إلى الحى الذى بنيت فيه فى القاهرة ثم عرفت فيما بعد بمدرسة « السنية » .وصاحب إنشاء هذه المدرسة مدرسة أخرى إبتدائية فى نفس السنة هى مدرسة « القربية » نسبة أيضا إلى الحى الذى بنيت فيه . وحتى نهاية القرن التاسع عشر كان هناك فى مصر ثلاث مدارس حكومية للبنات وكانت ناظراتها ومعظم معلماتها من البريطانيات .

وعلى الرغم من هذا التطور المتواضع لتعليم البنت فى مصر فهى تعتبر نسبيا من أسبق الدول العربية إلى الإهتمام بهذا النوع من التعليم . فأول مدرسة لتعليم البنت فى سوريا كانت المدرسة الرشيدية التى أنشئت سنة ١٨٨٦م وبعدها تتابع إنشاء مدارس البنات فى البلاد العربية . ففى العراق أنشئت أول مدرسة لتعليم المرأة فى بغداد سنة ١٩١١م . وقامت بإنشائها الطائفة الإسرائيلية . وكانت لتعليم البنات الإسرائيليات فقط . وكانت أول مدرسة إبتدائية أنشئت لتعليم الفتيات المسلمات هى مكتب الإتحاد والترقى التى أنشئت سنة ١٩١٤م . وأول مدرسة ثانوية لتعليم البنات فى العراق أنشئت سنة ١٩٢٩م وكان بها ١١ طالبة فقط .

أسباب تأخر تعليم المرأة :

يرجع تأخر تعليم الفتاة فى البلاد العربية إلى عدة عوامل من أهمها :

١ - تخلف الوضع الإجتماعى للمرأة وما ترتب عليه من حرمانها من حقوقها الإجتماعية والسياسية وتبعيتها للرجل فى حياتها ومعيشتها .

٢ - شيوع الإعتقاد بأن المنزل هو أنسب مكان للمرأة وأن تعليمها ليس مرغوبا فيه . وهو إعتقاد خاطئ ، لأن الإسلام رفع من شأن المرأة ومكانتها وحث على تعليمها . وهناك كثير من المثلة التى تبرهن على

ذلك . منها ما يرويه البلاذرى فى فتوح البلدان (ص ٤٥٨) « أنه عند مجىء الإسلام كان هناك خمس نساء من العرب يقرأن ويكتبن وهن حفصة بنت عمر وأم كلثوم بنت عقبة وعائشة بنت سعد وكريمة بنت المقداد والشفاء بنت عبدالله العدوية التى كانت تعلم حفصة وطلب الرسول صلى الله عليه وسلم منها أن تستمر فى تعليمها لها حتى بعد زواجها منه ». وكذلك يقول الحديث النبوى الشريف « طلب العلم فريضة على كل مسلم (ومسلمة) » . ومن المعروف أيضا أن المرأة المسلمة فى العصور الأولى كان لها دور بارز فى المجتمع .

وهناك من علماء المسلمين من يحرم على البنت تعلم القراءة والكتابة ورواية الشعر ويكتفى بتعليمها القرآن ومن القرآن « سورة النور » حسب ما جاء فى سقط الزند لأبى العلاء المعرى والبيان والتبيين للجاحظ (حـ ٢ ص ١٨٠) . وقد تشدد بعضهم فى تحريم تعليم البنت الكتابة لدرجة أننا نرى رجلا مثل أبى الثناء الألوسى يؤلف رسالة يسميها « الإصابة فى منع النساء من تعلم الكتابة » . وهذه الآراء تتنافى مع طبيعة روح الإسلام فى النظر إلى المرأة وإحترامها وتكريمها ، وتتنافى تاريخ الإسلام وما يحتويه من شهيرات النساء من العرب . بل وتتنافى سنة نبينا الكريم فيما رواه البلاذرى فى فتوح البلدان . وتجدر الإشارة إلى أن هناك رسالة تناقض رسالة الألوسى تسمى « عقود الجمان فى جواز تعليم الكتابة للنسوان » . ألفها شمس الحق العظيم أبادى . (*)

(*) لتفصيل الكلام عن هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب : التربية الإسلامية : أصولها وتطورها فى البلاد العربية – طبعة ١٩٩١م – عالم الكتب .

٣ - وقوع البلاد العربية تحت الحكم التركى العثمانى وما أصاب البلاد العربية من تأخر حضارى وجمود فى الفكر والعقلية وما ترتب على ذلك من سوء فهم لروح الدين الإسلامى السمح . وقد نقل الأتراك إلى البلاد العربية نظام الحريم والفصل بين الجنسين . وقد تغلغل هذا النظام فى الحياة الإجتماعية العربية حتى أصبح من ملامحها البارزة . ومن المعروف أن المرأة العربية ساهمت واشتركت فى غزوات النبى صلى الله عليه وسلم جنبا إلى جنب مع الرجل . وكذلك شيوع نظام حجاب المرأة فى البلاد العربية . وهو نظام تأثر العرب فيه بكل من اليونان والفرس . فقد عرف اليونان حجاب المرأة . وكذلك عرف الفرس حجاب المرأة وكانوا يفصلون بينها وبين الرجل . وهنا نسوق دليلا من الشاعر اليونانى المعروف " هوميروس " إذ نجده فى قصيدة « الأوديسة » يصف « بنيلوب » زوجة يوليسيس كنموذج للنساء الشابات بأنها الزوجة المخلصة الواقرة فى دارها .

وقد تأثر كثير من المسلمين العرب فى كتاباتهم التربوية بالفلسفة الإغريقية وبخاصة آراء أفلاطون وإرسطو والإسبرطيين والفيتاغورثيين . فإبن مسكويه المتوفى سنة ٤٢١ هـ يذكر صراحة فى كتابه « تهذيب الأخلاق » تأثره بالفلسفة الإغريقية وأنه نقل عن « بروسن » الفيلسوف الإغريقى القديم . وقد تأثر الغزالى نفسه بتهذيب الأخلاق لابن مسكويه ونقل عنه كثيرا من الآرائ والمبادىء الخلقية فى التربية . وإبن الهيثم الذى عاش فى مصر فى القرن الخامس الهجرى يعبر لنا عن سر إهتمامه بكتابات أرسطو الذى لقبه العرب بالمعلم الأول فيقول :

« إزدريت أعوام الناس ولم ألتفت إليهم . واشتهيت إيثار الحق وطلب العلم . واستقر عندى أنه ليس ينال الناس من الدنيا شيئا أجود ولا أشد قربة من الله من هذين الأمرين . فخضعت لذلك فى ضروب الآراء والإعتقادات وأنواع العلوم والبيانات . فلم أحظ من شئ منها بطائل . ولا عرفت منها للحق منهجا ولا إلى الرأى اليقينى مسلكا جددا . فرأيت أننى لا أصل إلا عن آراء يكون عنصرها الأمور الحسية وصورتها الأمور العقلية . فلم أجد ذلك إلا فيما قرره أرسطو (أرستطاليس) من علوم المنطق والطبيعيات والإلهيات . فلما تبينت لذلك أفرغت وسعى فى طلب علوم الفلسفة وهى ثلاثة علوم رياضية وطبيعية وإلهية » .

وقد ساعد على إستمرار نظام الحجاب آراء بعض الفقهاء المسلمين من أمثال الغزالى الذى فرض قيودا على تحركات المرأة من منزلها وضرورة إحتجابها فيه ، واحتجاج بعضهم بقوله تعالى « يا نساء النبى لستن كأحد من النساء .. وقرن فى بيوتكن » . ومع أن الشائع تفسير ذلك على أنه أمر بالبقاء بالمنزل فهناك تخريج آخر يورده أبو الأعلى المودودى فى كتابه « الحجاب » بأن كلمة « قرن » هى من الوقار أى التأدب . وهكذا يصبح الأمر بالوقار والتأدب . وهذا التفسير يتمشى مع ما تذكر المعاجم اللغوية عن الفعل وقر . وقد أستخدم مصدر الفعل بهذا المعنى فى القرآن الكريم فى قوله تعالى : " وما لكم لا ترجون لله وقاراً " .

وتشير البيانات الإحصائية منذ منتصف القرن العشرين إلى تحسن نسبى ملموس فى تعليم الفتاة فى البلاد العربية مما يعكس بداية الإهتمام . ففى عام ١٩٥٠ كانت نسبة البنات فى تعليم المرحلة الأولى ١١٪ من عدد الأطفال فى التعليم فى البلاد العربية وكانت نسبة البنات فى المرحلة الثانية (المتوسطة

والثانوية ٣٪ فقط . وفى عام ٦٩-١٩٧٠ كان هناك ما يقرب من ١٥ مليون تلميذ فى التعليم العام وكان عدد البنات حوالى خمسة ملايين أى ما يقرب من الثلث . ومع ذلك فهناك إهتمام ملحوظ متزايد بتعليم المرأة فى السنوات الأخيرة .

اسباب الإهتمام بتعليم المراة :

يرجع الإهتمام النسبى بتعليم الفتاة فى البلاد العربية إلى عدم عوامل من أهمها :

١ - تطور الوعى الإجتماعى نحو المرأة مما تترتب عليه تزايد حصول المرأة على حقوقها السياسية والإجتماعية ومنها حق التعليم وحق الإنتخاب وحق العمل . وقد حصلت المرأة فى مصر سنة ١٩٥٦ على حقها السياسى ومباشرة حقها الإنتخابى . ويرجع الفضل فى ذلك إلى :

(أ) جهود زعماء الإصلاح من أمثال رفاعه الطهطاوى وعلى مبارك وقاسم أمين وطه حسين والعقاد ولطفى السيد وحسين هيكل مما كانوا من أنصار تعليم المرأة وتحريرها من جهلها . وكذلك جهود المجتهدين من علماء المسلمين من أمثال الشيخ محمد عبده الذى آمن بأن الإسلام رفع مكانة المرأة وأنه ساوى بينها وبين الرجل فى أساسيات الحياة وأن الجهل وليس الإسلام هو الذى خفض من مكانة المرأة . ونادى بتعليم المرأة لتعرف دينها وحقوقها .

(ب) جهود زعيمات الحركة النسائية العربية من أمثال ملك ناصف بكتابتها الجريئة فى مجلة " السفور" وجريدة " الأهرام " و" المؤيد" و"الجريدة " من أجلها تعليم وتحرير المرأة وإعلاء شأنها ومكانتها .

وكذلك جهود الجمعيات النسائية والخيرية فى مصر ولبنان ودمشق والإتحاد النسائى فى العراق .

(حـ) نشاط الجهود الأهلية الخاصة فى تعليم البنت فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر لاسيما عند الأقباط فى صعيد مصر وما صاحب ذلك من إنشاء مدارس البنات القبطية فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر .

(د) نشاط مدارس الجاليات الأجنبية والبعثات الدينية والتبشيرية الإنجليزية والفرنسية والألمانية وما صاحب ذلك من إنشاء مدارس الراعى الصالح والإخوان الفرنسيسكان ومدارس الإرسالية الإنجليكانية بالقاهرة التى كانت تضم سنة ١٨٣٧ مائة تلميذة منهن عدد كبير من المسلمات .

(هـ) جهود الجمعيات الأجنبية للنهوض بالمرأة من أمثال جمعية السيدات للنهوض بتعليم المرأة فى الشرق . وهى جمعية بريطانية كان لها نشاط فى مصر حملت لواءه سيدة إنجليزية أرسلتها الجمعية تعرف باسم « مس هاليداى » التى قامت بتعليم حريم والى مصر محمد على . وساهمت فى إدارة مدرسة البنات التابعة لإرساليات الكنيسة الإنجليكانية فى القاهرة .

٢ - تطور إقتصاد الدول العربية بعد الإستقلال وتزايد دخول المرأة إلى ميدان العمل وبالتالى مساعدتها على تحقيق إستقلالها الإقتصادى عن الرجل .

٣ - شيوع ديمقراطية التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وما ترتب على ذلك من تقرير مجانية التعليم وسن قوانين الإلزام وشمولها للجنسين معا .

ولكن على الرغم من مظاهر هذا الإهتمام بتعليم الفتاة فما زالت الدول العربية فى حاجة إلى زيادة جهودها فى هذا الإتجاه . وربما ساعدت وسائل الإتصال الحديثة كالراديو والتليفزيون على توجيه برامج تعليمية تخدم مقررات دراسية تنتهى بمؤهلات دراسية للتعليم العام كوسيلة لتشجيع تعليم المرأة العربية المسلمة لاسيما ربات البيوت .

سادسا : تعليم الفلسطينيين العرب :

عرفت فلسطين التعليم العربى الإسلامى بمعاهده التقليدية كما عرفته باقى المنطقة العربية . بيد أن نشأة التعليم الحديث فى فلسطين إرتبطت بنشأة التعليم الحديث فى مصر . فمن المعروف أن محمد على والى مصر إستطاع بعد أن إستتبت له الأمور أن يبسط سيطرته على بلاد الشام بما فيها فلسطين فى الفترة من ١٨٣٤ - ١٨٤٠ . وعلى الرغم من قصر هذه الفترة إلا أن إبنه إبراهيم باشا وهو الذى قاد حملة الفتح العسكرية قام بمشروعات واسعة فى بلاد الشام على غرار المشروعات التى قام بها محمد على فى مصر . وكانت سنة ١٨٣٤ نقطة إنطلاق للتقدم التعليمى الذى تم تحقيقه فيما بعد . وكان لنظام التعليم الذى أدخله ابراهيم باشا - مع أنه لم يدم طويلا - أثره الفعال فى حفز التعليم القومى بما اشتمل عليه من أنماط جديدة من المدارس والكتب المدرسية . ويمكن القول بأنه كانت هناك ثلاثة عوامل ساعدت على إنتشار التعليم وإتساعه فى تلك الفترة هى :

١ - الإدارة المصرية وخطتها فى إنشاء المدارس الحكومية .
٢ - البعثات التبشيرية الأجنبية الفرنسية والأمريكية .
٣ - رجال الدين من أهل البلاد الذين أثارت فيهم البعثات التبشيرية حب المحافظة على الذات .

فقد « عمل النظام المصرى على إنشاء المدارس الإبتدائية فى جميع البلاد وإنشاء مدارس ثانوية فى بضع مدن رئيسية ، وفضلا عن المدارس الإبتدائية التى أنشأها فى جميع أنحاء بلاد الشام أسس كليات واسعة فى دمشق وحلب وأنطاكية كان يتاح لطلابها السكن والطعام والكساء والتعليم على نفقة الحكومة وكانوا فوق ذلك تجرى عليهم المرتبات » (**جورج أنطونيوس : يقظة العرب**) .

وقد أعقب هذه الفترة حين من الدهر ساد فيها الركود بلاد الشام بما فيها فلسطين كما ساد العالم العربى كله الذى كان يخضع لنفوذ الأتراك العثمانيين أنذاك . وربما كانت أسوأ فتراته تلك التى تسلم فيها السلطان عبدالحميد (١٨٧٦ - ١٩٠٨) مقاليد الأمور وهى الفترة التى تعرف فى التاريخ العثمانى بفترة الحكم الحميدى .

فترة الإنتداب البريطانى :

ظلت الأمور فى فلسطين على هذا النحو فترة الإنتداب البريطانى (١٩١٨-١٩٤٨) . وفى ظل هذه الفترة كان هناك نظامان للتعليم أحدهما للعرب والثانى لليهود . وكان هذان النظامان مختلفين إختلافا كبيرا سواء فى الإدارة أو السلم التعليمى أو المناهج أو إعداد المعلمين أو التفتيش أو التمويل أو غيرها . وكان تعليم العرب ينقسم إلى قسمين . الأول تديره الدولة وتشرف عليه إشرافا تاما . أما الثانى فكان تابعا للجمعيات التبشيرية ومستقلا إلى حد كبير عن سيطرة الحكومة . أما تعليم اليهود فكان مستقلا إستقلالا تاما عن الدولة ويتبع الأحزاب اليهودية .

ومع أن سلطة الإنتداب البريطانى قد حددت لنفسها أربعة أهداف بالنسبة لتعليم الفلسطينيين تتمثل فى تقديم تعليم شامل للقضاء على الأمية ،

والتربية الريفية ، وإعداد الناشئة للمستقبل ، وإعداد مواطنين فلسطينيين صالحين فإنه لم يتم خلال تلك الفترة إلا إحداث تقدم بسيط . وهو أمر متوقع من الإدارة البريطانية إذا عرفنا أن البريطانيين فى تلك الفترة كانوا يقترون التعليم على أبنائهم أنفسهم فى بلادهم . ولم يقم لهم نظام قومى للتعليم بالمفهوم الحديث إلا سنة ١٩٤٤م عندما قامت بريطانيا بإعادة بنائها الإقتصادى والإجتماعى بعد الحرب العالمية الثانية . وتشر البيانات الإحصائية إلى أنه فى بداية عهد الإنتداب البريطانى لفلسطين ١٩١٩م-١٩٢٠م كان يوجد ١٧١ مدرسة يعمل بها ٤٠٨ معلما تضم ١٠٦٦٢ تلميذا أى ما يوازى حوالى ٣٪ من عدد السكان وصلت فى نهاية الفترة أى ١٩٤٧م - ١٩٤٨م إلى ٥٥٥ مدرسة بها ٢٧٠٠ معلما وتضم ١٣٠٠٠ تلميذا أى ما يوازى ١٠٪ من عدد السكان . وبالإضافة إلى دلالات الأرقام نورد فيما يلى نصين يمكن من خلالهما تقويم جهود الإدارة البريطانية فى تعليم الفلسطينيين العرب أثناء الإنتداب .

النص الأول ما جاء فى تقرير اللجنة الملكية البريطانية التى زارت فلسطين عام ١٩٣٧ وعرفت بإسم لجنة « بيل » نسبة إلى رئيسها :

« من دواعى الأسف ألا تكون الإدارة (البريطانية) قد فعلت أكثر مما فعلته فى سبيل نشر المعارف .. وبالنظر لعدم كفاية الإعتمادات الحالية المخصصة لتعليم العرب يترتب على الإدارة أن تعتبر أن النصيب الذى يستحقونه من الخزينة العامة لهذه الغاية هو الثانى فى الأهمية بعد الإعتمادات المخصصة للأمن العام » .

النص الثانى ما ورد فى تقرير اللجنة الأمريكية البريطانية عام ١٩٤٦م عن تعليم العرب فى فلسطين :

« لعل من المستحسن فيما نعتقد أن تتولى جزءا كبيرا من مسئولية التعليم العربى طائفة عربية على غرار الطائفة اليهودية التى سبق تأسيسها فى فلسطين . ولكن إذا استهدفت الطائفتان اليهودية والعربية التعليم الإجبارى فلابد والحالة هذه من تخصيص نسبة أعظم بمراحل مما خصص حتى الآن من ميزانية فلسطين السنوية للتعليم . وسوف تنفق أكثر هذه الإعتمادات على تعليم العرب . ولا يمكن تحقيق هذا الهدف إلا إذا خفضت بصورة محسوسة النسبة المخصصة للأمن العام فى الميزانية العامة ونؤكد بوجه خاص على ضرورة زيادة التسهيلات المهيأة للعرب فى الوقت الحاضر للتعليم المهنى والثانوى والجامعى بصورة عاجلة . إن التفاوت فى مستوى معيشة الشعبين الذى سبق لنا أن إسترعينا إليه الإنتباه يعزى إلى حد كبير إلى كون عدد أفراد الطبقة المهنية والوسطى اليهودية يزيد كثيرا عما هو عليه لدى العرب ، ولا يمكن إزالة هذه الفرق إلا بزيادة التسهيلات المتيسرة للتعليم العالى زيادة كبيرة » .

منذ تجزئ فلسطين :

كان قيام إسرائيل سنة ١٩٤٨ نقطة تحول خطيرة فى حياة الشعب الفلسطينى بكل جوانبها المختلفة ومن بينها التعليم . وكان من النتائج المترتبة على قيام إسرائيل تقسيم فلسطين وتجزئ الشعب الفلسطينى وتشريده وطرده من دياره . وقلة منهم بقيت فى إسرائيل نفسها . وعلى هذا إذا أردنا أن نتناول تعليم الفلسطينيين فى مرحلته الراهنة علينا أن نتناول الكلام عن تعليم ثلاث مجموعات من الفلسطينيين :

١ - من بقى من الفلسطينيين العرب فى اسرائيل نفسها .

٢ - من بقى منهم فى الأراضى التى كانت جزءا من فلسطين وأصبحت بموجب

التقسيم تحت اشراف الدول العربيـــة المجاورة حتى عدوان ١٩٦٧ وما بعده .

٣ - من رحل منهم إلى البلاد العربية .

ولابد لنا فى تحليلنا من مراعاة ما طرأ على الأراضى العربية التى احتلتها إسرائيل بعد عدوان ١٩٦٧ وسنتناول الكلام عن كل مجموعة من هذه المجموعات فى السطور التالية :

(أ) تعليم الفلسطينين العرب فى اسرائيل :

يشكل اليهود ٨٣٪ من سكان إسرائيل . وهم ينقسمون إلى يهود من أصل أمريكى وأوروبى من روسيا وبولندا ورومانيا وألمانيا ويعرفون "بالإشكنازيم "، ومن يهود من أصل آسيوى وإفريقى من العراق واليمن والمغرب ويعرفون " بالسفارديم " . ولليهود الأوروبيين ميزات على اليهود الشرقيين فى السياسة والمهن والمرتبات . أما العرب فيشكلون حاليا ١٧٪ من سكان إسرائيل . وهم يتكونون من مسلمين وسنيين ومسيحيين من مختلف الملل. ودروز بنسبة ٧٥٪ و ١٥٪ و١٠٪ على التوالى . وغالبيتهم العظمى يعيشون فى القرى (٥٧٪) ومنهم ٣٣٪ فى المدن و ١٠٪ من البدو . وتتركز معيشة العرب وإقامتهم فى المنطقة الشمالية التى تشمل الجليل والناصرة ومرج بن عامر. وبعضهم يعيشون فى قرى المثلث العربى على حدود الضفة الغربية للأردن . وقلة منهم يعيشون فى النقب وما يماثلهم تقريبا فى مدينة حيفا وأقل من هؤلاء بقليل يعيشون فى المنطقة الوسطى : القدس الجديدة وتل أبيب واللد والرملة .

ومع أن العرب كأقلية فى إسرائيل ينبغى أن تحميهم حقوق الأقليات وحقوق الإنسان المشروعة فى المواثيق الدولية ومع أن قرار الأمم المتحدة لتقسيم

فلسطين الصادر فى ٢٩ نوفمبر ١٩٤٧ قد نص على أنه « يجب على الدولة أن تكفل للأقلية العربية التعليم الإبتدائى والثانوى فى لغتها ووفق تقاليدها الثقافية » إلا أن السياسة التعليمية التى اتبعتها إسرائيل فى تعليم العرب بها وهى جزء من السياسة العامة لإسرائيل تجاه العرب تقوم فى أساسها على العنصرية والتعصب . وتستهدف القضاء على مقومات الشخصية العربية وطمس معالمها وتضليلها وتحويلها وتهويدها كما سنوضح فيما بعد .

إن تعليم الفلسطينيين فى إسرائيل جزء من النظام التعليمى الإسرائيلى الذى يتكون من مستويات ثلاثة رئيسية : المرحلة الإبتدائية من الصفوف الأولى حتى الثامنة والمرحلة الثانوية من الصفوف التاسعة حتى الثانية عشرة . والمرحلة العالية ما فوق ذلك . ومنذ أوائل السبعينات كان هناك تطبيق بطئ لنظام المرحلة المتوسطة التى تشبه المدرسة الأمريكية الثانوية الدنيا التى تشبه المرحلة الإعدادية فى مصر . وتشمل هذه المرحلة الصفوف من ٧ إلى ٩ . وهكذا يتماثل نظام التعليم الإسرائيلى مع نظام التعليم الأمريكى .

وتشرف الدولة ممثلة فى وزارة المعارف والثقافة على التعليم الإلزامى - ومدته تسع سنوات - إشرافا مباشرا . فهى التى تضع البرامج والمناهج والكتب وتعين المعلمين . ويساعد وزير المعارف مجلس للتعليم العام وآخر للتعليم الدينى . كما يوجد بالوزارة جهاز خاص مسئول عن كل ما يتعلق بتعليم العرب ومدارسهم . وهناك مجلس إستشارى للوزير مهمته تقديم المشورة له فيما يتعلق بتعليم العرب . ويضم هذا المجلس ممثلين لجميع الطوائف العربية والمدرسين وبه بعض اليهود .

ويتولى التفتيش على هذه المدارس فى معظم الأحيان مفتشون من اليهود . والسلطات التعليمية المحلية هى التى تقوم بجمع الضرائب للتعليم

وتحدد نسبة من الميزانية يتحملها كلا الجانبين .

أما التعليم الثانوى فتشرف عليه السلطات التعليمية المحلية إشرافا مباشرا وتشترك وزارة المعارف فى تفتيش بعض المدارس . ذلك لأن الدولة لا تتحمل أية أعباء فى تمويل التعليم الثانوى . وإنما يتم تمويل التعليم الثانوى من المصروفات العالية التى يدفعها الطلبة والمخصصات التى ترصدها المجالس المحلية والجمعيات الخيرية والدينية .

ويتميز النظام التعليمى الإسرائيلى بسمات رئيسية أولها الفصل التام بين الإسرائيليين والعرب فى المرحلة الإبتدائية والثانوية . ويلتحق الأطفال العرب بمدارس منفصلة خاصة بهم توجد فى القرى والمدن التى يسكنها العرب والتى لا يوجد بها سكان إسرائيليون. على أن الفصل بين العرب واليهود يكاد يكون تاما فى المدن المختلطة أى التى يسكنها عرب ويهود . ولكن على مستوى التعليم العالى يلتحق كل من العرب واليهود بنفس الجامعات التى يصل عددها إلى سبع أو ثمانى جامعات. ولكن لغة التعليم الرئيسية فى هذه الجامعات هى العبرية .ولهذا فمن الصعوبة بمكان أن يلتحق العرب بهذه الجامعات بعد أن درسوا باللغة العربية لمدة ١٢ عاما فى التعليم العام . وتشير الإحصاءات التعليمية إلى أن مستوى تسرب الطلاب العرب بعد عام من إلتحاقهم بالجامعات اليهودية يمثل درجة عالية .

وهناك فجوات ضخمة فى الخدمات والتسهيلات والعاملين التى تتوفر لتعليم اليهود وتلك التى تتوفر لتعليم العرب . على سبيل المثال نجد فى المدرسة الإبتدائية اليهودية أن معدل عدد التلاميذ لكل معلم حوالى ١/٢٧ وفى الثانوية ١/١١ وفى المدارس العربية ١/٣٥وفى الإبتدائى و١/١٨ فى الثانوى . ومعدل عدد التلاميذ اليهود فى الفصل حوالى ٢٥ تلميذا فى حين

يصل إلى ٣١ تلميذا للعرب . ومستوى المعلمين وتأهيلهم فى المدارس اليهودية أعلى مما هو عليه فى المدارس العربية . فما يقرب من نصف المعلمين فى المدارس الإبتدائية العربية غير مؤهلين للتدريس بينما فى المدارس الثانوية تصل النسبة إلى ١٥٪ .

والسمة الثانية من سمات التعليم الإسرائيلى يتعلق بتشعيب التعليم الثانوى . فالمدارس اليهودية الثانوية تشتمل على تشعيبات كثيرة من التعليم الأكاديمى والمهنى . بينما التعليم الثانوى العربى هو تعليم أكاديمى بصفة رئيسية (٨٥٪) وحوالى ١٥٪ منه تشعيات مهنية .

إن التعليم الثانوى الأكاديمى الإسرائيلى شأنه شأن باقى الدول يعد الطلاب لإمتحانات الثانوية العامة التى تؤهل للإلتحاق بالجامعة . أما المدارس المهنية اليهودية فغالبيتها لا تعد الطلاب للإمتحان النهائى . وقلة منها فقط تعد الطلاب لهذا الإمتحان .وفى المدارس العربية التشعيبات المهنية قليلة ومحدودة جدا . ومعظم الأطفال المسيحيون يلتحقون بمدارس الأبراشية الخاصة التى تتبع الكنائس المختلفة . وتتمتع هذه المدارس بأن مستوى تعليمها جيد وأعلى من المدارس العامة .

تقييم تعليم الفلسطينيين العرب فى إسرائيل :

تشير كل الدلائل الموضوعية إلى أن إسرائيل تمارس سياسة عنصرية تعليمية ضد الأقلية العربية فيها . وهذه السياسة جزء من سياستها العامة نحو العرب المقيمين فيها . ومن الأدلة التى تؤكد ذلك .

١ - عدم تساوى الفرص التعليمية لكل من الفلسطينيين واليهود فى كل المراحل التعليمية . ومعنى هذا أن الفجوة كبيرة فى التعليم بين العرب

واليهود داخل إسرائيل مما يترتب عليه بالضرورة أثار تعليمية وإجتماعية بعيدة المدى تعرقل من نمو العرب وتقدمهم الإجتماعى .

٢ - عدم إهتمام السياسة التعليمية الإسرائيلية بإعداد المعلمين العرب وتدريبهم مما تترتب عليه وجود نقص شديد فى المعلمين العرب وإنخفاض مستوياتهم المهنية والعلمية . فحتى عام ١٩٥٦ أى بعد مرور ثمانى سنوات على قيام اسرائيل لم يكن هناك أى معهد لإعداد المعلمين العرب . وفى هذه السنة أنشئ المعهد الوحيد للمعلمين العرب فى يافا وكان فى البداية قاصرا على قبول الطالبات لتخريج معلمات لرياض الأطفال والصفوف الأولى من المدرسة الإبتدائية . ثم تطور المعهد إلى كلية للمعلمين للجنسين معا ونقلت إلى حيفا . يضاف إلى ذلك أن عددا كبيرا يصل إلى نصف المعلمين العاملين فى المدارس العربية غير مؤهلين مما يترتب عليه بالضرورة إنخفاض فى مستوى تعليم العرب ونوعيته .

٣ - تخلف التعليم العربى بصورة خطيرة فيما يتلقاه من مخصصات مالية فى الميزانية وما يقدم له من خدمات . يضاف إلى ذلك حرمان المدارس العربية من الخدمات اللازمة لها من حيث المعدات والأدوات والتجهيزات والأساس والكتب المدرسية .

٤ - يبدو بوضوح أن إسرائيل تستهدف طمس معالم الشخصية العربية وتشويهها من خلال توجيه التعليم فى المدارس العربية مما يؤدى فى النهاية إلى تهديد الأجيال العربية . فمع أن اللغة العربية يخصص لها وقت كاف فى خطة المدرسة الإبتدائية (٦ حصص فى الأسبوع على مدى الثمانى سنوات) ولا تدرس اللغة العبرية إلا إبتداء من الصف الرابع ويخصص لها نفس الوقت المخصص للغة العربية إلا أن هذا

الوضع يتغير فى المدرسة الثانوية العربية إذ يتعادل تقريبا الوقت المخصص لكلتا اللغتين بالنسبة لفرع الإنسانيات ويتعادل تماما بتمام بالنسبة لفرع الرياضيات والفيزياء . هذا من الناحية النظرية أما من الناحية الواقعية فلعل أحسن ما يوضحها كلمات شاهد عيان عاشها وعاصرها وهو يقول : « والحق يقال إن نسبة مئوية كبيرة من خريجى المدارس العربية الإبتدائية يقرأون ويكتبون اللغة العربية بصعوبة . بل إن الطالب العربى فى إسرائيل تقدم له ورقة أسئلة الإمتحان بثلاث لغـات : العربية والعبرية والإنجليزية ليجيب الطالب بأى لغة يختارها منها . وفى العادة يختار أكثر الطلاب الإجابة باللغة العبرية لعدم إجادتهم لغتهم العربية نتيجة سياسة إسرائيل التعليمية » .

يضاف إلى ذلك أنه « قد حذفت من البرامج التعليمية فى المدارس العربية قطع كبيرة من القصائد العربية المشهورة والإنتاج العربى الذى كان لقاح عقول الشعراء والكتاب العرب المشهورين فى تاريخ الشعوب العربية . أضف إلى ذلك أن تعليم التوراة إلزامى فى المدارس الثانوية العربية فى حين أن الديانتين الإسلامية والمسيحية لا تدرسان مطلقا . ونظرة عابرة إلى برامج التعليم الرسمية التى وضعتها وزارة التربية والتعليم والثقافة توضح أهداف هذه البرامج . فقد خصصت عشر ساعات لدروس تاريخ العبرانيين فى الصف الخامس الإبتدائى مقابل خمس ساعات لداسة شبه الجزيرة العربية . . وخصص للتاريخ الإسلامى فى الصف السادس ٣٦ حصة من بين ٦٤ حصة للتاريخ العربى كله من أوله حتى نهاية القرن ١٣ الميلادى . ولا يدرس التاريخ العربى فى الصف السابع الإبتدائى مطلقا . فى حين أن سدس السنة الدراسية مكرس للعلاقات القائمة بين الجاليات اليهودية فى الخارج وأرض إسرائيل » . فإذا ما أضفنا إلى كل ذلك ما تستهدفه إسرائيل من هدم كل القيم الحضارية العربية وتحقيرها وتشويهها أمكننا أن نتصور خطورة السياسة التعليمية الإسرائيلية

نحو الفلسطينيين العرب . وهو ما يعتبر منافيا لميثاق حقوق الإنسان والمواثيق الدولية التى تؤكد ضرورة الإعتراف بحقوق الأقليات وتنمية ثقافتها وتطورها وتحريم أى نوع من التمييز أو القهر ضدها .

(ب) تعليم اللاجئين الفلسطينيين :

سبق أن أشرنا إلى أنه كان من النتائج التى ترتبت على إقامة إسرائيل على أنقاض شعب فلسطين عام ١٩٤٨ أن شردت الغالبية العظمى من أبناء هذا الشعب . وترتب على تقسيم فلسطين ضم بعض أجزاء منها إلى البلاد العربية المجاورة بما فيها من بقايا الشعب الفلسطينى . ويتركز معظم هؤلاء الفلسطينيين فى الأردن ولبنان وسوريا ومصر وهى الدول التى تسمى بالدول المضيفة للفلسطينيين . ويتولى شئون تعليم الفلسطينيين فى هذه المناطق عدة هيئات من أهمها :

١ - **وكالة إغاثة وتشغيل الفلسطينيين التابعة للأمم المتحدة (الأنروا)** :وهى تقوم بدورها فى تقديم الخدمات التعليمية للفلسطينيين بالتعاون مع منظمة اليونسكو . ويمتد نشاط هذه الوكالة إلى الدول العربية المضيفة وتعمل تحت إشراف هذه الدول . وتدير الأنروا مدارس إبتدائية وإعدادية عامة وفنية ومهنية ولكنها لا تدير مدارس ثانوية وإن كانت تقدم تسهيلات مالية لأبناء فلسطين لمواصلة دراستهم الثانوية فى البلاد العربية . وكذلك لا يوجد تعليم جامعى أو عال تابع لها . ولكنها تقدم بعض المنح الدراسية للدراسة بالجامعات العربية . وتدير الأنروا معاهد لإعداد معلمى ومعلمات المرحلة الإبتدائية فقط . أما باقى المعلمين فتستخدمهم من حملة الثانوية العامة وخريجى الجامعات . وقد بلغ عدد التلاميذ الفلسطينيين الذين تعلمهم الأنروا عام ٦٩-١٩٧٠ حوالى ٢٩٣ ألف تلميذ منهم حوالى ٢٠٩ ألف تلميذ فى

المرحلة الإبتدائية وحوالى ٦٥ ألف تلميذ فى المرحلة المتوسطة وحوالى ١٩ ألف تلميذ فى المرحلة الثانوية .

٢ - **البلاد العربية** : تقوم البلاد العربية كلها بتسهيل تعليم أبناء فلسطين وتقديم الخدمات التعليمية لهم لاسيما الدول المضيفة لهم ومن غير الميسور تقدير عدد التلاميذ من أبناء فلسطين الذين يتلقون تعليمهم فى المدارس المختلفة فى البلاد العربية بدقة لعدم توفر البيانات الإحصائية التفصيلية .

٣ - **مجلس الشئون التربوية لأبناء فلسطين** : وهو تابع لجامعة الدول العربية . ويتكون هذا المجلس من ممثلى الدول العربية المضيفة ومنظمة التحرير الفلسطينية والأمانة العامة لجامعة الدول العربية (إدارة شئون فلسطين) . ويقوم هذا المجلس بمناقشة القضايا التربوية لأبناء فلسطين وإتخاذ التوصيات اللازمة لعرضها على مجلس جامعة الدول العربية .

٤ - **دائرة الشئون التربوية والثقافية التابعة لمنظمة التحرير الفلسطينية** : وهى تتولى فى جميع الأقطار العربية بالتعاون مع المسئولين فيها معالجة القضايا التربوية لأبناء فلسطين .

(حـ) تعليم الفلسطينيين فى العالم العربى :

ينصب كلامنا هنا بصورة أساسية على الطلبة الفلسطينيين الذين رحلوا إلى بلاد عربية خارج فلسطين ويتلقون تعليمهم بهذه البلاد . وتشير نتائج البيانات الإحصائية (١٩٧٣) لاستبيان وزع على البلاد العربية إلى أن مجموع عدد الطلبة الفلسطينيين فى العالم العربى يصل إلى حوالى ٥١٠ ألف طالب فى المراحل التعليمية المختلفة من التعليم الإبتدائى وما قبله حتى التعليم

العالى والجامعى . منهم حوالى ٣٣٠ ألف طالب فى التعليم الإبتدائى أى حوالى ٦٤٪ من المجموع الكلى للطلبة وحوالى ١٦٦ ألف طالب فى التعليم المتوسط والثانوى أى حوالى ٣٣٪ من المجموع الكلى للطلبة . ومنهم حوالى ١٤ ألف طالب فى التعليم العام والجامعى أى حوالى ٣٪ من المجموع الكلى للطلبة .

وبالنسبة لتوزيع هؤلاء الطلبة على البلاد العربية تشير نفس البيانات الإحصائية إلى أن المملكة الأردنية الهاشمية تأتى فى مقدمة البلاد العربية من حيث عدد الطلبة الفلسطينيين بها إذ يبلغ عددهم حوالى ٢٩٣ ألف طالب فى كل المراحل التعليمية يليها قطاع غزة إذ يبلغ عدد الطلبة الفلسطينيين فيه حوالى ١١٠ ألف طالب . وتأتى كل من دولة الكويت والجمهورية العربية السورية فى المرتبة الثالثة والرابعة حيث يبلغ عدد الطلبة الفلسطينيين بهما حوالى ٤٣ ألف و ٤١ ألفا على التوالى . وتحتل المملكة العربية السعودية المركز الخامس بين الدول العربية إذ يصل عدد الطلبة الفلسطينيين بها حوالى أحد عشر ألف طالب فى المراحل التعليمية المختلفة . يليها جمهورية مصر العربية إذ يصل عدد الطلبة الفلسطينيين بها (غير قطاع غزة) حوالى ستة آلاف وخمسمائة طالب . يلى مصر فى الأهمية من حيث حجم الطلبة كل من قطر والجمهورية العربية الليبية إذ يبلغ عددهم فى هاتين الدولتين ٣٠٣٩ و١٣٤٣ على التوالى . أما بقية الدول العربية فلا يتعدى عدد الفلسطينيين بها المئات كدولة الإمارات العربية ودولة البحرين. وقد لا يتعدى العدد فى بعضها الآخر العشرات كما فى جمهورية السودان وسلطنة عمان . وهذه الأرقام هى فى الواقع أقل من الرقم الحقيقى لعدد الطلبة الفلسطينيين فى العالم العربى لعدم توفر البيانات الإحصائية عن عددهم فى كل البلاد العربية من ناحية ولأن بعض البلاد العربية منحت جنسيتها للفلسطينيين بها واعتبرتهم من مواطنيها

من ناحية أخرى . ويصدق ذلك على الإحصاءات الحديثة .

(د) التعليم فى الأراضى العربية المحتلة :

ترتب على عدوان إسرائيل على أراضى دول عربية ثلاث هى مصر وسوريا والأردن فى ٥ يونيو ١٩٦٧ أن وقعت بعض أجزاء من أراضى هذه الدول تحت الإحتلال العسكرى من بينها مرتفعات الجولان السورية والضفة الغربية لنهر الأردن بما فيها القدس العربية فى الأردن وقطاع غزة وسيناء فى مصر . وقد عملت سياسة الإحتلال العسكرى الإسرائيلى على تغيير طبيعة الأوضاع القائمة فى المناطق المحتلة لتتفق مع سياستها التوسعية .

أما بالنسبة للسياسة التعليمية التى أتبعتها إسرائيل فى الأراضى العربية التى إحتلتها فقد أتبعت أسلوبين واضحين يتفقان تماما مع نواياها وخططها المرسومة . فقد فرضت على القدس العربية نظامها التعليمى ومناهجها الدراسية وإعتبرت القدس جزءا لا يتجزأ من إسرائيل يسرى عليها ما يسرى على باقى إسرائيل . وقلنا إن ذلك يعكس عزم إسرائيل على الإحتفاظ بالقدس العربية كجزء من أراضيها .

أما فى بقية الأراضى المحتلة فقد عملت السلطات الإسرائيلية على إجراء تغيير وتحريف فى المناهج والكتب الدراسية مستهدفة فى ذلك تأكيد سياستها التوسعية ومسخ وتشويه شخصية الطالب العربى وتشويه العقيدة الإسلامية وإثارة الدعوات الطائفية وتشويه الحقائق التاريخية . وقد استخدمت سلطة الإحتلال كل وسائل الضغط والإرهاب والتهديد بالطرد والعقاب لإجبار المدرسين على تنفيذ سياستها التعليمية .

ومن أبرز الخطوات التى إتخذتها إسرائيل فى الأراضى المحتلة إستصدار أوامر عسكرية تقضى بمنع إستخدام الكتب المدرسية القائمة وأعادت طبع هذه الكتب بعد تعديلها بما يتمشى مع أهداف السياسة الإسرائيلية . ومن التعديلات التى أدخلتها إسرائيل على هذه الكتب حذف كل ما يتعلق باليهودية والصهيونية والقضية الفلسطينية والوحدة العربية والإسلامية أو الدعوة إليها وحذف عدد كبير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والنصوص الأدبية التى تدعو إلى الجهاد والتضحية والنضال وطمس الأسماء العربية للمدن والقرى وتسميتها بأسماء إسرائيلية وحذف ما يتعلق بالاستعمار الأوربى فى الوطن العربى وحركات التحرر والثورات العربية الكبرى وإبراز الجوانب السلبية والفتن الداخلية فى التاريخ العربى بقصد النيل منه وتشويه التاريخ بأمجاده وبطولاته بما يفقد الطالب العربى الثقة فى أمته العربية وتاريخها وحضارتها ويباعد بينه وبين إنتمائه للقومية العربية .

ومن ناحية أخرى عملت السياسة الإسرائيلية على تمجيد إسرائيل وإظهارها بمظهر القوة والعظمة . وفى مذكرة وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى اليونسكو أشارت إلى ما أصاب التعليم من آثار ترتبت على العدوان الإسرائيلى وإحتلال الضفة الغربية للأردن جاء فيها :

« كانت برامج تطور المناهج وتحسينها وتأهيل المعلمين تسير على قدم وساق فى الأردن . وكانت الخطة التعليمية السباعية تهدف إلى إستيعاب نحو ٨٥٪ من الأطفال فى سن السادسة بحلول عام ١٩٧٠ . إلا أن كل هذا توقف نتيجة العدوان فتوقف برنامج تأهيل المعلمين فى الضفة الغربية تماما كما أن تزويد المدارس بالوسائل التعليمية أصبح غير ذى موضوع فى نظر سلطات الإحتلال حتى النسخ الموزعة من الكتب المدرسية المحرفة كانت قليلة بين أيدى

الطلاب مما إضطر أكثر من طالب واحد إلى الإشتراك فى استعمال نسخة واحدة من الكتاب . أما المبانى المدرسية المستأجرة فى القرى والريف فقد ألزمت سلطات الإحتلال العسكرى بدفع أجورها بينما كان هذا من مسئوليات وزارة التربية والتعليـــم » .

أما فى القدس العربية فمنذ إحتلالها أكد الإسائيليون أنهم يحتفظون بها إلى الأبد كجزء لا ينفصل عنها . وأن القدس من إسرائيل بمثابة الرأس من الجسد كما عبر أحد قادة إسرائيل عقب إحتلالها عند ١٩٦٧م . وقد تأكد ذلك بالقرار الذى أصدره البرلمان الإسرائيلى (الكنيست) فى ٢٧ يونية ١٩٦٧ بتوسيع سلطات بلدية القدس لتشمل القدس العربية والأحياء المحيطة بها . وبناء على ذلك عملت سلطة الإحتلال الإسرائيلى على إلحاق مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية بالبلدية الإسرائيلية فى مدينة القدس واستيلاء وزارة الأديان (الإسرائيلية) على بناء المدرسة الشرعية الوحيدة فى الأردن وإغلاقها وتسليم بنائها التاريخى الملاصق للمسجد الأقصى إلى السلطات العسكرية الإسرائيلية فى القدس . وبذلك تكون سلطات الإحتلال الإسرائيلى قد أغلقت أقدم المدارس فى الأردن .

وكانت القدس العربية حتى عام ١٩٦٦-١٩٦٧ تضم ٧٢ مدرسة منها ٣٠ مدرسة تابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية ومدرستان تابعتان لوزارة الأوقاف الأردنية وثمانى مدارس تابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين وتسع عشرة مدرسة أهلية وثلاث عشرة مدرسة خاصة أجنبية . وكانت هذه المدارس من حيث النوع تشمل ثلاث مدارس لرياض الأطفال وإحدى وخمسين مدرسة إلزامية (إبتدائية وإعدادية) وخمس عشرة مدرسة ثانوية للتعليم العام ومدرسة واحدة صناعية وأخرى شرعية ثانوية وثالثة للتعليم الخاص كذوى

العاهات . وقد بلغ مجموع الطلبة فى هذه المدارس عام ٦٦-١٩٦٧ (٢٢١٤٣) طالبا .

ومنذ إحتلال إسرائيل للقدس عام ١٩٦٧م لم تتردد فى فرض مناهجها وبرامجها الدراسية التى تطبقها فى المدارس العربية الخاضعة لنظام التعليم فى إسرائيل منذ عام ١٩٤٨م على المدارس العربية فى القدس . واستبدلت الكتب العربية التى ألفها مؤلفون عرب بأخرى إسرائيلية ألفها إسرائيليون يفرضون على الطلاب العرب الولاء لإسرائيل وهى الدولة المحتلة لأراضيهم . وتمجد هذه الكتب إسرائيل وتؤكد شرعية وجودها فى فلسطين . وتهتم السياسة التعليمية الإسرائيلية بتدريس اللغة العبرية قراءة وكتابة وتحدثا والإهتمام بدراسة التاريخ اليهودى . فى نفس الوقت عملت على المباعدة بين الطالب العربى وبين دينه الإسلامى ولغته العربية وآدابها وماضى بلاده وحضارتها وأمجادها . وقد علقت صحيفة القدس التى تصدر باللغة العربية فى فلسطين المحتلة فى عددها الصادر فى ٢٧-٥-١٩٧٠ أحسن تعليق على التعليم فى القدس العربية فقالت :

إذا كانت الإجراءات المختلفة وفى مقدمتها بناء الأحياء اليهودية وفرض قوانين الضرائب الإسرائيلية تهدف إلى خلق واقع مادى جديد فى القدس العربية فإن فرض البرامج الإسرائيلية يهدف إلى خلق واقع فكرى جديد فى المدينة يبدأ بغسل الأدمغة من تراثها الفكرى تمهيدا لخلق فراغ يملأ بأفكار جديدة » .

سابعا : تعريب التعليم :

كان من نتيجة خضوع الدول العربية للإستعمار الفرنسى والبريطانى وجود مشكلات لغوية تعليمية كان على هذه الدول أن تواجهها بعد تحررها ، ومن أبرز هذه المشكلات مشكلة تعريب التعليم أى إحلال اللغة العربية محل

الفرنسية أو الإنجليزية كلغة تعليم لجميع المواد الدراسية وفى جميع المراحل التعليمية . وتبرز هذه المشكلة فى دول المغرب العربى وهى تونس والجزائر والمغـرب وفى دول عربية أخرى كمصر والسودان ولبنان وليبيا والمملكة السعودية والأردن والعراق والكويت حيث تدرس بعض المواد فى الجامعات باللغة الأجنبية .

وتحاول الدول العربية فرادى ومجتمعة على السواء فى مواجهة هذه المشكلة . فإلى جانب ما تحاوله كل دولة من تعريب التعليم بها يوجد أيضا مكتب لتنسيق التعريب الذى أنشأته الجامعة العربية فى الرباط . وله نشاط ملحوظ فى ذلك إلى جانب ما تقوم به المجامع اللغوية والمؤسسات التربوية بتعريب المصطلحات الحديثة فى العلوم والآداب . ولا يتنافى تعريب التعليم فى البلاد العربية مع تعليم اللغات الأجنبية . بل على العكس ينبغى الإهتمام بتعليم هذه اللغات الأجنبية من حيث أنها ضرورة لربط العالم العربى بحركة التقدم العلمى فى البلاد المتقدمة وإنفتاحه على العالم الخارجى .

وكانت سوريا أسرع الدول العربية فى الأخذ بمبدأ التعريب منذ نهاية الحرب العالمية الأولى . إذ أصبحت علوم الصيدلة والطب والحقوق تدرس باللغة العربية . وقد حافظت على ذلك خلال فترة الإنتداب الفرنسى . وبعد حصولها على إستقلالها بعد الحرب العالمية الثانية حرصت على التخلص من سيطرة الثقافة الفرنسية . وتم تعريب جميع المواد الدراسية . وبدأت فى الجامعة السورية دراسة مواد جديدة كالفيزياء والكيمياء والرياضيات والأحياء باللغة العربية . وقد قطعت سوريا شوطا كبيرا فى إعداد الكتب والمراجع العربية فى كل هذه الفروع .

والدول العربية فى شمال أفريقية التى خضعت لنفوذ الثقافة الفرنسية وهى تونس والجزائر والمغرب حرصت بعد إستقلالها على أن تعطى التعليم بها صبغته القومية بإحلال اللغة العربية كلغة للتعليم محل اللغة الفرنسية والإهتمام بالمناهج والمقررات الدراسية القومية . وعلى الرغم من أن المشكلات التى واجهتها هذه الدول بعد تحررها من السيطرة الفرنسية كانت ضخمة ومتنوعة وفى شتى المجالات فإن التحدى الكبير كان ماثلا فى تحرير التربية والتعليم من الصبغة الفرنسية التى كان عليها . وهذا يعنى توفير المعلم العربى والكتاب العربى والمنهج العربى والمقررات الدراسية العربية . وعلى الرغم من صعوبة التغلب على هذه المشكلات فقد قطعت هذه الدول شوطا كبيا فى تعريب التعليم بها . وقد إنتهت الجزائر فعلا من تعريب السنوات الأولى من التعليم .

وما زالت مصر والسودان والمملكة العربية السعودية والكويت والأردن والعراق وغيرها تدرس بها بعض المواد العلمية فى التعليم الجامعى والعالى باللغة الإنجليزية على الرغم من أن قانون الجامعات فى بعض هذه البلاد ينص على أن اللغة العربية هى لغة التدريس الرسمية مع جواز تدريس بعض العلوم بلغة أخرى عند الضرورة . وهذا يعنى أن الإتجاه الرسمى للسياسة التعليمية يأخذ بمبدأ التعريب واستخدام اللغة العربية كوسيلة للتعليم . وهو أمر تبرره إعتبارات قومية وتربوية على جانب كبير من الأهمية . ويبرره أيضا إعتزازنا بلغتنا القومية العربية والعمل على نهضتها وتطورها . ومع هذا فهناك إتجاه يعارض مبدأ تعريب التعليم ويلقى الشكوك حول فاعليته وجدواه . ويثير المشكلات التى تظهر مبدأ التعريب وكأنه أمر بعيد المنال . ويسوق أصحاب هذا الإتجاه مجموعة من الحجج من أهمها :

١ - أن اللغة العربية الفصحى ليست لغة الحياة والحديث كالعامية وأن التلميذ يتعلمها كما يتعلم أية لغة أخرى ولا يستخدمها إلا فى أمور الدرس والتعليم فقط .

٢ - تخلف العلوم العربية بصفة عامة عن نظيرتها فى الدول المتقدمة . فقد جاء على العرب حين من الدهر ركدت فيه الحركة العلمية لديهم فى الوقت الذى نهضت فيه العلوم فى الدول الأوروبية نهضة كبيرة . ومن ثم لابد من إعتماد العلوم العربية فى تقدمها على نهضة هذه العلوم ومواكبتها فى لغتها الأصلية .

٣ - إفتقار اللغة العربية إلى المصطلحات العلمية الحديثة وأن تعريب هذه المصطلحات لا يكفى لأنه لا يسير بالسرعة التى تتقدم بها العلوم من ناحية ولإختلاف الأمصار الإسلامية فى الأخذ بهذه المصطلحات العربية من ناحية أخرى .

٤ - إفتقار اللغة العربية إلى المصادر العلمية الحديثة والمراجع والدوريات والمجلات العلمية .

٥ - أن التخصصات العلمية العالية والدقيقة المتخصصة يتعلمها أبناؤنا فى الخارج . ودراستهم لهذه العلوم بلغة أجنبية يسهل عليهم مواصلة دراستها فى الخارج لاسيما إذا تذكرنا حاجة البلاد العربية إلى أمثال هؤلاء الخبراء والمتخصصين بسرعة .

٦ - ما قد يترتب على التعريب من عزل الحركة العلمية فى البلاد العربية عن نظيرتها فى الخارج . وهو أمر ليس فى صالح البلاد العربية .

ومن الواضح أن هذه الحجج يمكن الرد عليها بسهولة . وبعضها يبدو وكأن ظاهره الرحمة لكن باطنه العذاب . إن مشكلة ثنائية العامية والفصحى فى البلاد العربية لا يعنى إهمال الفصحى والقضاء عليها . فاللغة الفصحى هى التى توحد العرب جميعا . وهى لغة القرآن الكريم . ومن ثم فالإهتمام بها ضرورة قومية حيوية لا تقبل الشك أو الجدل . وإفتقار لغتنا العربية إلى المصطلحات العلمية الحديثة والمراجع والكتب لا يعنى إغفال هذه اللغة وتجاهلها وإلا فنحن بهذا نخلد تخلف هذه اللغة ونقضى عليها بالموت . إن علينا إغناء هذه اللغة بالمصطلحات والمفاهيم العلمية الحديثة إذا أردنا حقيقة أن ننميها ونطورها . وهى مسئولية مشتركة للجامعات ورجال الفكر والعلم والأدب والصحافة والمجامع اللغوية . ولنا فى جهود السلف الصالح من علمائنا العرب أمثال البيرونى والخوارزمى وإبن الهيثم وابن سينا وغيرهم دروس معلمة . لقد أغنى هؤلاء العلماء لغتنا العربية بالمصطلحات العلمية فى الرياضيات والفلك والكيمياء والطب والصيدلة والعلوم . ولنا فيهم أسوة حسنة وقدوة صالحة تدفعنا إلى أن نحذو حذوهم لاسيما وأن بلادا عربية قد استطاعت أن تعرب تعليم كل العلوم فى معاهدها . أما قضية ما يترتب على التعريب من عزل الحركة العلمية العربية عن نظيرتها بالخارج فمردود عليها بأن هذا تصور خاطئ لطبيعة العصر الذى نعيش فيه . لقد أصبح العالم صغيرا يضيق بمن فيه . وتقدم وسائل النقل والإتصال جعل شعوب العالم قريبة من بعضها . يضاف إلى ذلك أن التعريب لا يعنى إهمال تعلم اللغة الأجنبية . إن تعلمها واجب والإهتمام بها أمر ضرورى يمكن عن طريقه إلى جانب الطرق الأخرى متابعة الحركة العلمية فى كل بقاع العالم دون إحتكار للغة معينة .

يبقى بعد هذا أن معارضى التعريب عادة ممن تعلموا ودرسوا باللغة الأجنبية ودرجوا على تدريسها لطلابهم بهذه اللغة . ومن الصعب عليهم بين يوم وليلة أن يغيروا من طريقتهم وأسلوبهم . إن من شب على شئ شاب عليه لاسيما وأن كثيرا منهم قد لا يجيد إلقاء المحاضرة باللغة العربية الفصحى . لكن هذا لا يوقف التطور . فالتطور حادث وهو يفرض نفسه باستمرار .

ثامنا : توحيد إتجاهات التعليم العام فى البلاد العربية :

تسعى الدول العربية جاهدة إلى توحيد إتجاهاتها التعليمية العامة تمشيا مع الإتجاه العام فى توحيد الأمة العربية بمقوماتها الثقافية والحضارية والإجتماعية المشتركة . وكان من أهم المحاولات فى هذا السبيل الإتفاقيات الثقافية المختلفة بين الدول العربية منها إتفاق الوحدة الثقافية العربية الذى عقد بين مصر والأردن وسوريا سنة ١٩٥٧م بعد العدوان الثلاثى على مصر وإتفاقية ميثاق الوحدة الوطنية الذى عقد بين العراق ومصر سنة ١٩٥٨م ، وأخيرا ميثاق الوحدة العربية الثقافية الذى أقره المؤتمر الثانى لوزراء التربية والتعليم فى البلاد العربية فى بغداد فى مايو سنة ١٩٦٤ وأقرته جامعة الدول العربية . ونظرا لأهمية الميثاق سنتناول الكلام عنه بشئ من التفصيل .

ميثاق الوحدة الثقافية العربية (١٩٦٤) :

يحدد الميثاق هدف التربية والتعليم فى الدول العربية فى مادته الأولى على النحو التالى :

« يكون هدف التربية والتعليم تنشئة جيل عربى واع مستنير يؤمن بالله مخلص للوطن العربى ، يثق بنفسه وبأمته ويدرك رسالته القومية والإنسانية ومتمسك بمبادئ الحق والخير والجمال . ويستهدف المثل العليا الإنسانية فى السلوك الفردى والجماعى . جيل يهيئ لأفراده أن ينموا شخصياتهم بجوانبها

كافة ويملكوا إرادة النضال المشترك وأسباب القوة والعمل الإيجابى متسلحين بالعلم والخلق كى يسهموا فى تطوير المجتمع العربى والسير به قدما فى معارج التطور والرقى فى تثبيت مكانة الأمة العربية المجيدة وتأمين حقها فى الحرية والأمن والحياة الكريمة » .

ويتضمن الميثاق عدة إتجاهات أساسية فى التربية والتعليم من أهمها :

١ - أن تعمل الدول العربية فى بلوغ مستويات تعليمية متماثلة عن طريق تنسيق أنظمة التعليم فيها وبخاصة توحيد السلم التعليمى وتوحيد أسس المناهج وخطط الدراسة والكتب المدرسية ومستوى الإمتحانات وقواعد القبول وتعادل الشهادات وأساليب إعداد المعلمين والإدارة التعليمية .

٢ - أن تتعاون لتطوير أنظمة التعليم فيها بالعمل على تحقيق إلزام التعليم فى المرحلة الإبتدائية على الأقل ومحو الأمية وتيسير التعليم الثانوى وتنويعه وتمكين ذوى الإستعدادات من التعليم العالى ، والعناية بالتعليم الفنى ، على أن يتم ذلك ضمن مخطط عام يهدف إلى التنمية الإقتصادية والإجتماعية للبلاد العربية .

٣ - أن تكون اللغة العربية لغة التعليم والدراسات والبحث فى مراحل التعليم كلها وفى المرحلتين الإبتدائية والثانوية على الأقل .

٤ - أن تنهض الدول العربية بتعليم البنات وفق المبادئ الدينية والقيم العربية والتقدم العلمى الحديث مع مراعاة تزويد هذا التعليم بما تقتضيه رسالة المرأة بأن تكون أما ومواطنة صالحة فى المجتمع لها من الحقوق وعليها من الواجبات ما يتمشى مع مسئوليتها فى المجتمع .

٥ - أن تعنى الدول العربية بإعداد المعلم العربى : روحيا بتزويده بالمبادئ

الدينية والقيم العربية الأصيلة ، وقوميا بتزويده بالثقافة العربية ، ومهنيا بتزويده بأحدث النظريات التربوية وطرق التربية والتعليم ، وعلميا بتزويده بأساس علمى متين فى مواد تخصصه .

وكذلك تشجع إنشاء نقابات ومنظمات المعلمين لترقية مستوى مهنة التعليم ورفع مستوى المعلم العربى . وذلك إيمانا بأن المعلم هو من أهم العوامل فى تنفيذ السياسة التعليمية وتحقيق التطور القومى والإصلاح الإجتماعى .

وعلى الرغم من هذه المحاولات المتكررة وعلى الرغم من تحرك كثير من الدول العربية فى إتجاه التوحيد فما زال التعليم العربى يحمل آثار الماضى البعيد ويعكس تباين الإتجاهات التعليمية بها . إن توحيد الإتجاهات التعليمية العربية ضرورة تفرضها ضرورة تحقيق التجانس والتماسك والوحدة الفكرية والقضاء على التناقضات الثقافية بين الشعوب العربية .

وعندما نتحدث عن توحيد التعليم العام بالنسبة للبلاد العربية فإن الكلام ينصب أساسا على المرحلة الثانوية . لأن المرحلة الأولى أو التعليم الإبتدائى يعتبر تعليما موحدا للجميع فى الأغلب والأعم . والواقع أن التعليم الثانوى يشهد على المستوى العالمى فى الفترة الراهنة تحولات هامة ربما تكون أشمل وأعمق تحولات شهدها هذا النوع من التعليم على تطور تاريخه الطويل. وربما لا نبالغ كثيرا إذا قلنا إن التعليم الثانوى يعيش الآن أعظم أيام حياته . ذلك أن التحولات التى يشهدها هذا النوع من التعليم من الشمول والإتساع بحيث أنها لمست كل جانب من جوانب التعليم الثانوى تقريبا سواء من حيث مفهومه وأهدافه وأنماطه وهياكله وخططه ومناهجه ووضعه فى السلم التعليمى وعلاقته بالتعليم الإبتدائى والتعليم الجامعى والعالى . بيد أن أهم التحولات التى يمر بها التعليم الثانوى فى فترته الراهنة هو نحو توحيد أنواع التعليم

الثانوى أو توحيد مستوياته أو التقريب بينها أو تساويها فى المكانة وإزالة الحواجز الفاصلة بين هذه الأنواع وتيسير إنتقال التلميذ من نوع لآخر من التعليم الثانوى وتوفير قنوات مفتوحة بين أنواعه المختلفة . ويرتبط بذلك أيضا التوسع فى تشعيب الدراسة وتنويعها بالتعليم الثانوى كبديل للأنماط التعليمية المنفصلة وكذلك تنويع الخطط والبرامج والمناهج مع توفير المرونة الكافية لتواجه إحتياجات التلاميذ المختلفة .

ومن التطورات الهامة التى يشهدها التعليم الثانوى المرونة فى نظم قبول التلاميذ وإنتقائهم وتوزيعهم . فهناك إتجاه واضح فى النظم التعليمية المعاصرة نحو التخفف من القيود والحواجز التى كانت تفرضها الإمتحانات على القبول بالتعليم الثانوى . وهناك إتجاه واضح نحو إلغاء الإمتحانات التى كانت تؤهل عادة للتعليم الثانوى . وقد ساعد على ذلك بالطبع إتجاه الدول إلى مد فترة الإلزام لتشمل التعليم الثانوى أيضا . وبعض الدول المتقدمة رفعت شعار توفير التعليم الثانوى للجميع .

ومن الإتجاهات العامة المعاصرة فى التعليم الثانوى تقسيمه إلى مرحلتين : مرحلة المدى القصير ومرحلة المدى البعيد - ومن أمثلة التعليم الثانوى القصير المدرسة ذات الثمانى سنوات فى دول الكومنولث المستقلة . والمدرسة الثانوية الدنيا أو الصغرى فى الولايات المتحدة الأمريكية . وهذا المدى القصير يعتبر تعليما منتهيا وإن كان يؤدى إلى مواصلة التعلم فى المراحل التالية . أما التعليم الثانوى طويل المدى فمن أمثلته المدرسة ذات العشر سنوات فى دول الكومنولث المستقلة والمدرسة الشاملة فى إنجلترا ومدرس الليسيه الثانوية فى فرنسا والمدرسة الثانوية العليا فى الولايات المتحدة الأمريكية .

وتعرف الدول العربية أنواعا متعددة من أنماط البنية التعليمية . ويشتد هذا التباين بين هذه الأنماط أحيانا ويخف أحيانا أخرى . ولعل هذا التباين يبلغ ذروته في التمييز بين أنواع التعليم المختلفة وما يترتب على ذلك من التمييز بينها في الإهتمام والمكانة . وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك في كلامنا السابق عن قضية التعليم الأكاديمي النظري والفني والمهني . وقلنا إن تساوى هذه الأنواع في التعليم في المكانة والأهمية يمثل ضرورة قصوى . ولاشك أن الدول العربية تولى إهتماما كبيرا في هذا السبيل . وفي محاولتها للوصول إلى هذا الهدف تنظر أحيانا إلى الإستفادة من خبرات وتجارب الشعوب الأخرى . وهناك إهتمام واضح في البلاد العربية بالأنماط التعليمية المتقدمة في البلاد الأخرى لاسيما نمط المدرسة الشاملة والمدرسة البولتيكنيكية بإعتبارهما أهم الأنماط التعليمية السائدة في عالمنا المتقدم المعاصر . ولأهمية هذين النمطين يستحسن أن نعطى فكرة موجزة عنهما في السطور التالية :

المدرسة البوليتكنيكية :

من المعروف أن المدرسة العامة الروسية هي مدرسة موحدة تهتم بالتعليم البولتيكنيكي . وكلمك بولتيكنيكي نفسها في أساسها اللغوى تتكون من مقطعين Poly أي متعدد أو متنوع و Technical أي فني ومعنى الكلمة إذن فني متعدد أو متنوع . وهذا يعني أن التعليم البوليتكنيكي هو تعليم فني متنوع أو متعدد . وهو كما تعرفه السلطات التعليمية الروسية بأنه التعليم الذي يقوم على أصول الإنتاج الصناعي ويهدف إلى تعليم الأطفال فروع الإنتاج الهامة في الصناعة والزراعة وتزويدهم بالمهارات في تناول الآلات والأدوات وتعريفهم بصورة عامة بالمعرفة النظرية والخبرة العملية في ميدان الإنتاج .

وهكذا يقوم التعليم البولتيكنيكى بواجبين أساسيين :

١ - العمل على رفع الإنتاج بتدريب العمال من أجل عالم صناعى جديد ومتغير .

٢ - ترقية النمو المتكامل للفرد حتى يستطيع أن يسهم فى بناء المجتمع ويستطيع أن يستمتع بوقت فراغه الذى سيزداد باستمرار مع التوسع فى استخدام التشغيل الآلى أو الذاتى .

المدرسة الشاملة :

أما المدرسة الشاملة فهى نمط آخر يشيع إستخدامه فى كثير من النظم التعليمية المعاصرة فى الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا والسويد وكندا . بل وفى دول العالم النامى كأمريكا اللاتينية وغيرها من الدول.

وتستمد المدرسة الشاملة فكرة الشمول من شمولها لكل الأطفال بدون تمييز . وهى بذلك تقضى على طبقية التعليم التى تمارسها كثير من النظام التعليمية فى تمييزها بين التعليم العام والتعليم المهنى أو الفنى . فالمدرسة الشاملة إذن ترفض مبدأ الفصل بين التلاميذ فى أنواع مختلفة من التعليم وإنما تقبل كل التلاميذ وتقدم لهم أحسن أنواع التعليم المناسبة لكل تلميذ .وتستمد المدرسة الشاملة شمولها أيضا من برامجها ومناهجها . فهى تفتح أبوابها لكل التلاميذ . وتقدم لهم البرامج والمناهج الدراسية المتنوعة العامة والأكاديمية والعملية والمهنية أو الحرفية . وهى بهذا تشمل أنواعا متعددة من التعليم تقوم بها مدارس متنوعة فى الأنظمة التعليمية الأخرى .

والمدرسة الثانوية الشاملة يمكن أن ينظر إليها ببساطة على أنها إمتداد للمدرسة الإبتدائية الشاملة ولها نفس الأغراض . وهى تقبل كل الأطفال فى

منطقة معينة . ونظرا لأن الإهتمامات الخاصة تنمو بنمو الفرد فإن مثل هذه المدرسة الشاملة يجب أن تقدم مجموعة كبيرة متنوعة من المقررات الدراسية لمواجهة الإحتياجات المختلفة للتلاميذ . وربما عمدت المدرسة إلى توزيع التلاميذ على الفصول حسب السن والقدرة العامة والقدرات والإهتمامات الخاصة أو المزج بين كل أو بعض هذه العناصر . وهذه العملية - كما فى المدرسة الإبتدائية - هى عملية فنية تتعلق بأنجح الوسائل لتحقيق هدف لا خلاف عليه وهو النمو المتكامل للتلميذ وتقدمه .

وهذا يعنى وجود منهج عام للجزء الأكبر لكن المادة الدراسية بالطبع وطريقة عرضها تتنوع وتختلف لتواجه الفروق بين مختلف الفصول وبين مختلف الأطفال فى الفصل الواحد . وقد تفضل إحدى المدارس وضع كل التلاميذ الأذكياء معا فى فصل واحد وكل التلاميذ المتأخرين معا فى فصل واحد على أساس الإعتقاد بأن مثل هذا الترتيب يتفادى الصراع بين التلاميذ ويساعد على تقدم المجموعة . وقد ترى مدرسة أخرى أن تقسيم التلاميذ إلى مجموعات أ . ب . حـ الخ . يحطم ثقة الأطفال بأنفسهم لاسيما أولئك المصنفين على أنهم مختلفون ويؤدى ذلك إلى عرقلة تقدمهم فى المستقبل . وفى مثل هذه المدرسة يضم الفصل الواحد مجموعة كبيرة من مختلف القدرات . وهنا يتوقع أن يعتمد التدريس على طرائق التعلم الفردية أكثر من الإعتماد على الطرق القديمة الجماعية حيث يكون تدريس نفس الأشياء لجميع الفصل وبنفس المعدل لكل فرد .

وليست هذه دعوة إلى الأخذ بأى نمط من المدرستين ولكن المهم أنهما نموذجان لتوحيد التعليم العام يمكن أن تهتدى بهما الدول العربية فى محاولتها فى هذا السبيل لاسيما وأن الدول العربية قد عبرت عن هذا الإهتمام بالفعل .

ويمكن للدول العربية أن تبدأ خطوات التوحيد بالتدريج بالعمل على التقريب بين مستويات وبرامج التعليم الفنى والتعليم الأكاديمى أو تجميع بعض مدارس التعليم الأكاديمى والفنى فى مدرسة واحدة على سبيل التجريب أو القيام بتجارب نموذجية رائدة للمدرسة الشاملة أو الموحدة يمكن على أساسها الإنطلاق إلى توحيد التعليم العام برمته .

نظرة مستقبلية : إن أى تطوير للإتجاهات التعليمية فى الوطن العربى فى المستقبل لابد وأن يضع فى إعتباره ما يشهده العالم من تطورات هائلة تتمثل فيما يسمى بالإنفجارات الثلاثة ويقصد بها الإنفجار السكانى والإنفجار المعرفى وإنفجار المطامح والآمال . وهو ما سبق أن فصلناه الكلام عنه .

ولابد لأى محاولة لتطوير إتجاهات التعليم فى الوطن العربى أن تضع فى إعتبارها هذا التطور الحادث فى العالم . كذلك ينبغى عند تطوير إتجاهات التعليم فى الوطن لعربى أن نضع فى إعتبارنا آمال الشعوب العربية وتطلعاتها نحو بناء مستقبل مشرق يحقق لها أيضا مستوى كريما من الحياة فى ظل الدولة العصرية التى يتوفر فيها التقدم العلمى والتكنولوجى وتسخير هذا التقدم من أجل خدمة الإنسان فى المجالات المختلفة . كذلك يجب ألا ننسى أمل الشعب العربى الذى كان يسعى إليه دائما فى حركة تطوره عبر العصور فى تحقيق الوحدة السياسية والإقتصادية والإجتماعية لتجعل من هذا الوطن الكبير وحدة عضوية حية متماسكة تصنع الحياة والقوة والسلام فى كل أرجائه .

مدرسة المستقبل العربية :

من الأساليب العلمية المستخدمة فى دراسة المستقبل ما يعرف بتحديد مجالات الإنتشار .وتقوم الفكرة الأساسية لهذا الأسلوب على أن التغيرات الإجتماعية الرئيسية إنما تنجم عن الإنتشار الواسع للتكنولوجيا والإمتيازات

القائمة وليست من المستحدثات الكبرى الجديدة . وهذا الأسلوب يعنى أن ما كان فى يوم إحتكار القلة يصبح متاحا للكثير مما يترتب عليه تغييرات واسعة فى المجتمع . وفى ضوء هذه الفكرة البسيطة لهذا الأسلوب وفى ضوء التطور الحادث فى ميدان التربية من ناحية ومستقبل تطور العالم العربى من ناحية أخرى وفى ضوء مناقشتنا السابقة لكثير من القضايا المتصلة بالتعليم العام والتى تحدد مستقبل تطور هذا النوع من التعليم يمكن القول بأن مدرسة المستقبل العربية هى مدرسة مجانية عامة موحدة للجميع يتساوى فيها كلا الجنسين بالإهتمام . وتتلاشى فى ظلها الثنائيات التقليدية بين تعليم أكاديمى نظرى وتعليم فنى ومهنى . ويتلاشى فيها أيضا التقسيم التقليدى للشعب العلمية والأدبية فى داخل التعليم الأكاديمى النظرى نفسه . كما أنها تتسم بالمرونة والحرية فى مناهجها ومراجعها ومجالات أنشطتها ومجالات الإختيار من بين هذه الأنشطة . وسيمتد نشاط هذه المدرسة ليشمل أنشطة أوسع مثل برامج تعليم الكبار والخدمة العامة والثقافة الجماهيرية .

وعلى المدى البعيد سيتلاشى فى هذه المدرسة التمييز بين الفصول الدراسية . وستخف سيطرة الإمتحانات بصورتها الرهيبة . كما ستخف أيضا سيطرة المستويات التعليمية الأعلى على المستوى الأدنى لاسيما فيما يتعلق بتنظيم القبول والإلتحاق بهذه المراحل . وهكذا فإن مدرسة المستقبل العربية ستكون مدرسة ديمقراطية عامة تحظى بقدر كبير متزايد من التنوع والمرونة والحركة والديناميكية . وتأخذ بالأساليب المستحدثة فى ميدان التربية بصفة عامة وتكنولوجيا التعلم بصفة خاصة . وسيكون هذا هو الإطار العريض الذى سيتحرك فيه التعليم العام فى مستقبل تطوره فى البلاد العربية .

بدائل مقترحة لتطوير التعليم الثانوى فى البلاد العربية :

يحتل التعليم الثانوى أهمية كبيرة بحكم مركزه فى السلم التعليمى . ولاشك فى أن الدول العربية تدرك عن وعى أهمية الدور الذى يلعبه هذا النوع من التعليم فى بناء المستقبل وصناعته وتشكيله . وقد خضع التعليم الثانوى فى البلاد العربية على مدى ما قرب من نصف قرن من الزمان لكثير من محاولات الإصلاح والتطوير كان فى مقدمتها على سبيل المثال محاولة إصلاح التعليم الثانوى برمته لاسيما الأكاديمى منذ سنة ١٩٣٥ . والمتأمل لحركات الإصلاح فى الماضى يجد أنها كانت تتمركز فى إتجاهين لهدفين أو غرضين :

الإتجاه الأول : تحرير علاقة المدرسة الثانوية بالجامعة ومحاولة كسر حدة هذه العلاقة مع المحافظة بالطبع على وجود علاقة وظيفية بينها وبين الجامعة فى نفس الوقت . .

الإتجاه الثانى : تحريك التعليم الثانوى من حيث أهدافه ووظائفه ومحتواه من أجل إعداد الشباب للدخول فى معترك الحياة المتغيرة من حولهم .

وفى الإتجاه الأول ظهرت جهود سنة ١٩٣٥ على يد نجيب الهلالى والتى ضمنها تقريره المشهور عن " التعليم الثانوى عيوبه ووسائل إصلاحه ". كما ظهرت قضية العمومية والتخصص فى المدرسة الثانوية بمعنى أن المدرسة الثانويـة هـل هى مدرسة أكاديمية متخصصة أم أنها مدرسة للتربية والثقافة العامـــة . ومن هنا نشأت مرحلة الثقافة العامة أو السنة التوجيهية فى المدرسة الثانوية فى مرحلة من تطورها . وقد استمر التطوير فى هذا الإتجاه إلى أن ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة سنة ١٩٥٣ لتكون مرحلة للثقافة العامة . وأصبحت المدرسة الثانوية مرحلة متخصصة مدتها ثلاث سنوات فى أغلب البلاد العربية . كل هذا ونحن إلى اليوم ما زلنا ندور فى

هذا الإتجاه بحثا عن العلاقة السليمة المنشودة بين المدرسة الثانوية وبين التعليم الجامعى والعالى .

وفى الإتجاه الثانى ظهرت محاولات وتجارب عديدة لخلع الصفة الأكاديمية البحتة عن التعليم الثانوى وتطويره بحيث يقبل فكرة العمل والدراسات العملية والتطبيقية وفكرة إعداد الشباب للحياة وليس للجامعة . وهنا ظهرت على سبيل المثال فكرة التعليم الثانوى الفنى بأنواعه المختلفة والمدرسة الثانوية التجريبية كما ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة الفنية والعملية والتجريبية .

ويمكننا ن نخرج من دراسة تطور التعليم الثانوى فى البلاد العربية بنتيجتين أو ملاحظتين :

١ - أن الإتجاه الأكاديمى كان دائما هو المسيطر وأن سلطان الجامعة كان أقوى من أى سلطان وأن تطلعات الشباب ومعهم الآباء إلى جانب التركيب الإقتصادى والإجتماعى قد جعل لهذا التعليم الأكاديمى المركز الأول .

٢ - أن التجارب التى بدأت فى التعليم الثانوى قامت لتنتهى بسرعة ولم تتح لها الفرصة الكاملة من النمو والإنطلاق والتقويم العلمى . وذلك تأثرا بضغوط ونفوذ التعليم الأكاديمى إلى حد ظهور الدعوة إلى إلغاء التعليم الفنى أو إلغاء النواحى العملية فيه وفى التعليم الثانوى تحت شعار إلغاء الإزدواجية دون أن نفكر فى تغيير المحتوى الأكاديمى للمدرسة الثانوية أو تطويره .

ومن هنا تضخمت المشكلة . فعلى الرغم من شدة الحاجة إلى التوسع فى التعليم الثانوى إلا أن الشكوى منه قد إرتفعت لهذه الصبغة الأكاديمية المحدودة

ولإرتباطه الوثيق بالجامعة . كما ظهرت شكوى الجامعة من الأعداد المتدفقة على الرغم من صغر حجم هذا التعليم بالنسبة لعدد السكان ممـن هم فـى سن هذا التعليـم . إذن كيف يمكن تطوير هذا التعليم بحيث يحقـق أكثر من غـرض ؟ وهذه هـى القضية الأولى التى وقفت عنـدها محاولات الإصـلاح الأولـــى.

ومن ناحية أخرى نجد أن التعليم الفنى الذى إنحصر فى تقسيمه إلى صناعى وزراعى وتجارى قد أصبح قليل الشأن بالقياس إلى التعليم الأكاديمى لإنغلاقه وهزاله وقصور محتواه على الرغم من شدة حاجة المجتمع إليه .

إن الإستراتيجية العربية الحالية فى التغيير أو التطوير أو التفكير فى تجريب نماذج جديدة من التعليم الثانوى يجب أن تستند إلى بعض الإعتبارات الرئيسية وفى مقدمتها :

١ - أن المجتمع العربى يأخذ بأسباب التقدم ويشعر بحاجته إلى توجيه ثروته البشرية فى ضوء المتغيرات الجديدة وفى مقدمتها حركة التصنيع والتمدن والتحضر وما يتطلبه ذلك من إعداد أكبر قدر ممكن من القوى البشرية لتكون مصدرا من مصادر القوة للبلاد العربية .

٢ - أن المجتمع العربى ينفتح على العالم بخبراته وتجاربه وكل محاولات الإصلاح والتطوير فى الماضى كانت تستهدف اللحاق بالإتجاهات العالمية المعاصرة والتجارب الرائدة فيها .

٣ - أن يستفاد من كل الخبرات والتجارب السابقة التى شهدتها البيئة العربية فى مجال التجريب فى التعليم الثانوى والتى أجهضتها عوامل مختلفة وينبغى التعرف عليها والإلتفات لها وذلك توفيرا لضمانات

النجاح لأى تجربة أخرى جديدة .

٤ - أن يأخذ التغيير والتطوير بالأسلوب التدريجى لا الطفرة بحيث يأخذ فى إعتباره إمكانات البيئة العربية ومطالبها وينطلق من واقع هذه البيئة وهذه الإمكانات والمطالب وفى نفس الوقت ينشد التقدم والتطور إلى الأمام .

وفى هذه الحدود والإعتبارات نقدم فيما يلى بعض التصورات المبدئية لبدائل مقترحة لتطوير التعليم الثانوى بهدف مناقشتها وتعميقها والإضافة إليها أملا فى الوصول إلى تحديد أكثر لها لتكون تعبيرا صادقا عن الإحتياجات الفعلية للبلاد العربية .

البديل الأول : يقوم على أساس الإبقاء على التعليم الثانوى الحالى بأنواعه القائمة العام منها والفنى مع إدخال التعديلات الآتية :

(أ) توحيد الصف الأول فى جميع أنواع التعليم الثانوى العام والفنى فى المقررات والمناهج الدراسية . وهذا يتطلب إعادة النظر فى المناهج الحالية فى ضوء مطالب هذا التوحيد .

(ب) توحيد منهج الثقافة العامة فى مواده وبرامجه فى كل أنواع التعليم العام منه والفنى .

(حـ) تنظيم السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوى العام والفنى بأنواعه المختلفة بحيث :

١ - تكون هناك فى التعليم الثانوى العام مجموعة مواد أو شعب تخصصية تحل محل التقسيم العلمى والأدبى الحالى . يختار الطالب من بينها

شعبة أو مجموعة . ويمكن أن تكون هذه الشعب على سبيل المثال شعبة الرياضيات وشعبة العلوم وشعبة التاريخ الطبيعى وشعبة المواد الإجتماعية وشعبة اللغات الأجنبية وشعبة الدراسات العملية . وهذه الشعبة الأخيرة تتنوع لتشمل أنشطة عملية مختلفة صناعية وتجارية ونسوية .

٢ - بالنسبة للسنتين الأخيرتين من التعليم الثانوى التى يمكن أن تكون هناك توليفة من شعبتين أو أكثر من الشعب التخصصية المشار إليها فى التعليم الثانوى العام كالمزج بين الرياضيات واللغات بالنسبة للتعليم التجارى ، والرياضيات والعلوم للتعليم الصناعى ، والتاريخ الطبيعى والعلوم للتعليم الزراعى مع تطويعها لمتطلبات الدراسات التطبيقية والعملية لكل نوع من أنواع التعليم الثانوى الفنى وبحيث تتكافأ فى مستواها مع مستوى الشعب المماثلة فى التعليم الثانوى العام أى أنها تناظرها ولا تماثلها .

٣ - يوجه الإهتمام الفعلى فى التعليم الثانوى العام إلى المناشط العملية بحيث يختارالطالب من بينها أحد هذه المناشط تكون جزءا رئيسيا من برنامج الدراسة . وهذه المناشط على سبيل المثال يمكن أن تكون الإختزال - الآلة الكاتبة - الأعمال التشكيلية من المعادن والخشب أو الفنون العملية الأخرى .

٤ - يسمح لكل طلاب التعليم الثانوى فى نهاية المدة التقدم لإمتحان عام يشمل المواد الأساسية الإجبارية للجميع وهى مواد الثقافة العامة والمواد التخصصية الإختيارية بحيث تكافأ الفرص لجميع تلاميذ التعليم الثانوى فى هذا الإختيار - وهذا يتطلب بالطبع إعادة النظر فى إمتحان

الثانوية العامة والفنية القائم حاليا فى ضوء مطالب هذا التعديل .

إن الأمر الجديد فى هذا البديل المقترح أنه يعمل على توحيد السنة الأولى لكل أنواع التعليم الثانوى ويوحد منهج الثقافة العامة فى كل أنواعه أيضا كما أنه يعمل على تطوير مناهج التعليم الثانوى الحالية وإدخال نظام الشعب الإختيارية مع التوسع فيه والعدول عن التقسيم الثقافى العلمى والأدبى وتكافؤ التعليم الثانوى، مع الإرتقاء بالتعليم الفنى وتوحيد نظام الإمتحان للتعليم الثانوى بأنواعه المختلفة . ويمكن البدء بتنفيذ هذا البديل على خطوات متدرجة كالبدء مثلا بتوحيد مواد الثقافة العامة فى كل أنواع التعليم الثانوى وتوحيد السنة الأولى فى كل أنواعه أيضا وتكافؤ برامجه ومناهجه وتناظرها .

البديل الثانى : يقوم هذا البديل على أساس تركيز الإهتمام على التعليم الفنى كنقطة إنطلاق لتطوير التعليم الثانوى على أساس الإرتفاع بمستواه العلمى والثقافى والإرتفاع بمستوى كفاءته مع إيجاد علاقة وظيفية بينه وبين التعليم العالى من ناحية وتدعيم الدور الذى يقوم به فى إعداد الفنيين من ناحية أخرى . ويتطلب هذا البديل توفير نظام للحوافز ومستقبل أفضل للعمل لإجتذاب العناصر الصالحة لهذا النوع من التعليم .

البديل الثالث : يقوم على أساس توحيد نمط التعليم الثانوى وتجميع مختلف مدارسه فى مدرسة واحدة لتكن المدرسة الشاملة على نطاق تجريبى . ويمكن إختيار إحدى المناطق التى تتوفر فيها الأنواع المختلفة من التعليم الثانوى العام والفنى بأنواعه المختلفة وتحول مدارسها إلى مدارس موحدة بعد إستكمالها على غرار ما فعلته بريطانيا فى تحويل المدارس الأكاديمية والثانوى الحديث إلى مدارس شاملة . وهذا يتطلب بالطبع إعادة النظر فى المناهج الحالية بهدف التوصل إلى منهج موحد يناسب مطالب هذا التوحيد .

البديل الرابع : يقوم على أساس إنشاء مدارس موحدة جديدة وليست تجميعا لمدارس قائمة كما فى البديل الثالث. ويراعى فى هذه المدرسة الجديدة أن تجمع بين ميزات كل من المدرسة الشاملة والبوليتكنيكية بما يتناسب مع واقع وإحتياجات البيئة التى تخدمها . وفى هذه الحالة يكون التخطيط على نطاق محدود لمدرسة تجريبية واحدة أو أكثر بحيث يمكن الإنتفاع منها بتعميم التجربة أو تطوير التعليم الثانوى بصفة عامة .

ويمكن بالطبع أن يجمع بين أكثر من بديل من هذه البدائل كأن تنشأ مدارس تجريبية جديدة وفى نفس الوقت يعمل على تطوير التعليم الثانوى الحالى . وهذا يعنى وجود خطتين متوازيتين . إحداهما للتجريب والأخرى للتطوير . وقد يلتقيان فى النهاية على هدف واحد .

مستقبل التعليم فى دول الخليج العربى :

تمر منطقة الخليج العربى بمرحلة نمو وتطور سريع فى شتى الميادين الإقتصادية والإجتماعية والثقافية . ومن المعروف أن العامل الرئيسى المحرك لهذا النمو السريع يتمثل فى الثروة الهائلة التى هبطت على هذه المنطقة من عائدات النفط . وقد ترتب على هذه الثروة تحسن كبير ملموس فى دخول الأفراد وزيادة مستوى معيشتهم . وترتب على ذلك زيادة آمال الناس ومطامحهم فى الحياة . وهذا وضع طبيعى يتمشى مع روح العصر الذى نعيشه والذى من أهم سماته أنه عصر التفجرات الثلاثة المشهورة . التفجر السكانى والتفجر المعرفى وتفجير الآمال والمطامح . وربما كانت هذه نقطة بداية طبيعية للكلام عن مستقبل التربية فى دول الخليج العربى . فالكلام عن المستقبل لابد وأن يتحدد بروح العصر كما يتحدد بالصورة المستقبلية المنشودة .

والكلام عن المستقبل شغف به الإنسان عبر تاريخه الطويل . وتصوره الفلاسفة فى مدنهم الفاضلة نذكر منهم أفلاطون والفارابى وتوماس مور . وفى عصرنا الحديث توجد فى الدول المتقدمة منظمات عديدة تهتم بدراسة المستقبل . والآن يتحدث العلماء عن الدراسة العلمية للمستقبل ويوردون الأساليب المختلفة التى يدرسون بها المستقبل ومنها الإسقاطات والتعرف على المستحدثات وتحديد مجالات الإنتشار . ولسنا هنا بصدد الكلام عن الأساليب العلمية لدراسة المستقبل . وإنما أردنا أن نمهد بها لموضوعنا الذى يحمل فى عنوانه كلمة « المستقبل » .

إن الكلام عن المستقبل لا يمكن أن ينعزل عن الحاضر والماضى . ذلك أن حاضر اليوم كان غد الأمس وهو أمس الغد . وليست هذه محاورة فلسفية وإنما أردت أن أؤكد أن الماضى والحاضر والمستقبل يرتبط كل منها بالآخر إرتباطا عضويا . لكن من أين نبدأ ؟ .

إنى أعتقد أن البداية الطبيعية إنما تكون بدراسة الحاضر وفهم واقعه فى ضوء ظروف الماضى . ومن خلال هذه الدراسة ننطلق لرسم صورة المستقبل آخذين فى الإعتبار أبعاد الواقع فى مستقبل تطورها مع روح العصر .

والآن نعود مرة أخرى إلى ما أشرنا إليه فى بداية حديثنا عما ترتب عن زيادة آمال المجتمع العربى فى دول الخليج وماذا يعنى ذلك بالنسبة لمستقبل العمل التربوى . إن أبرز النتائج المتوقعة ستكون بالطبع فى زيادة الطلب الإجتماعى على التعليم طولا وعرضا . ونعنى بالطول هنا زيادة مدة الدراسة وسنواتها فبدلا من الإكتفاء مثلا بست سنوات من التعليم الإلزامى مثلا تزداد هذه السنوات إلى ٩ أو ١٢ سنة . ونعنى بالعرض زيادة الفرص التعليمية للأعداد المتزايدة باستمرار من التلاميذ .

وهناك نقطة أخرى ترتبط بزيادة دخول الأفراد وما طرأ عليهم من تحسن ملحوظ فى مستوى معيشتهم هى ميل كثير من الناس إلى حياة المتع والكماليات . وليست هذه دعوة إلى التقشف وإنما هى دعوة إلى الإعتدال لاسيما إذا تصورنا ما يتصل بهذا النوع من الحياة من تأثير على إتجاه الإنسان العربى فى الخليج نحو العمل كقيمة إنسانية فى حد ذاتها .

كيف إذن يتحول المواطن العربى فى الخليج من مواطن مستهلك بدرجة كبيرة إلى مواطن منتج يدفع بعجلة التقدم فى بلده ؟ وكيف نجعله يحترم العمل ويقـــــدره ؟ .

إن معظم العاملين من القوى البشرية الوطنية تتركز فى مجالات العمل الحكومى ومجال الخدمات . وهذا يشير إلى فجوة تلفت النظر فى تركيب القوى البشرية العاملة . وكذلك تشير البيانات الإحصائية التعليمية لدول الخليج إلى عزوف الطلاب الوطنيين عن الأقسام العلمية فى التعليم الثانوى كما أنهم لا يقبلون على المدارس الفنية والنوعية . فإذا ما تذكرنا أن إستخدام التكنولوجيا الحديثة وتملك الخبرة الفنية Know-how ليست فى أيـدى أبناء المنطقـة أنفسهـم إتضح لنا بسهولة ماذا ينبغى علينا أن نعمله فى الميدان التربوى وما هى إتجاهاته المستقبلية . إن أى نظرة مستقبلية للتربية فى دول الخليج ينبغى أن تضع فى إعتبارها التخطيط المدروس الرشيد لنقل هذه الخبرة الفنية إلى أيدى أبنائها . وهذا يعنى ضرورة تشجيع التلاميذ والطلاب على الإقبال على الأقسام العلمية والتعليم الفنى . وهذا أمر يسهل قوله لكن يصعب تنفيذه . ووجه الصعوبة فيه يرجع فيما يرجع إلى سببين رئيسيين . السبب الأول أن بعـض دول الخليج فى محاولتها للتغلب على هذه المشكلة لجأت إلى نظام الحوافز . فعمدت إلى تشجيع التلاميذ على الإلتحاق بالتعليم الفنى والأقسام

العلمية بمنحهم مكافآت مالية ومع ذلك فإن المشكلة ما زالت قائمة . وهذا لا يعنى أن نظام الحوافز لا يجدى وإنما يعنى ذلك أن المشكلة ينبغى أن ينظر إليها على أن حلها يتطلب شيئا آخر أكبر من الحوافز . السبب الثانى أن التخصص لا يلعب دورا هاما بالنسبة لشغل الكوادر والوظائف بالمواطنين من أهل البلاد وهى وظائف وفيرة بالنسبة لهم لاسيما فى الوظائف الإدارية والفنية العليا ووظائف السلك السياسى والدبلوماسى وإدارات الشركات الوطنية . وهى كلها وظائف تتطلب شغلها بأبناء البلاد ومواطنيها الأصليين . يضاف إلى ذلك أن الأقسام العلمية والفنية ينظر إليها من جانب التلاميذ على أنها أصعب من الأقسام الأدبية ، وإذا كانت النتيجة النهائية تتساوى بصرف النظر عن نوع الأقسام فما الداعى إذن لإجتياز الطريق الأصعب ؟ وهكذا فإن هذه المشكلة ستظل قائمة لسنوات قادمة . وهذا لا يخيفنا لأنها بطبيعتها تحتاج إلى بعض من الوقت لحلها . ولكن لاشك فى أن الدراسة العلمية لأبعاد هذه المشكلة يمكن أن يسرع بالتغلب عليها .

بيد أن هذا يعتبر جانبا جزئيا من الصورة الكلية . ولتكملة هذه الصورة نقول إن لدى دول الخليج العربى رأس مال متجمع أو فائض من عائدات النفط . وإذا كان المال كما يقال هو عصب الحياة وأساس أى مشروع فإن ما تحتاجه دول الخليج فى مستقبل تطورها ينبغى أن يتركز فى إتجاهين رئيسيين :

الإتجاه الأول : العناية بالمشروعات الإستثمارية التى تفتح أفاقا جديدة من التنمية الإقتصادية فى هذه الدول بحيث تتمكن تدريجيا من إيجاد مصادر جديدة للدخل تكون بديلة عن النفط الذى يمثل أهم مصدر للدخل فى هذه البـــلاد . وبصرف النظر عما يقال عادة عن نضوب مصادر البترول عاجلا أو آجلا فإن الإهتمام يجب أن يتركز منذ الآن على المشروعات الصناعية

الإستثمارية وليست الإستهلاكية .

الإتجاه الثانى : تنمية الثروة البشرية المحلية : وهذا الإتجاه لا يقلل من الإتجاه الأول من حيث الأهمية . فمن المعروف أن الثروة البشرية عنصر رئيسى من عناصر الإنتاج لا يقل أهمية عن رأس المال المادى . وهناك من الأدلة ومن تجارب الدول الأخرى الفقيرة فى مواردها الطبيعية ومن أمثلتها اليابان والدانمرك ما يؤكد أهمية الثروة البشرية فى إحداث التنمية الإقتصادية المنشودة . بيد أن النقطة الأساسية التى تطرح نفسها هنا بالنسبة لدول الخليج هى صغر أحجامها السكانية . بل إن هذه الأحجام السكانية على صغرها تحتاج هى نفسها إلى بذل كثير من الجهد فى مجال التعليم والتدريب لزيادة كفاءتها وقدرتها على الإسهام الحقيقى فى ميدان العمل والإنتاج . ومن هنا أعتقد أن على دول الخليج أن تعمل فى جبهتين فى وقت واحد .

الجبهة الأولى : الإهتمام بالتعليم والتدريب كجزء رئيسى هام من مطالب التنمية الإقتصادية والإجتماعية التى تحتاجها دول الخليج . وهو أمر حادث بالفعل وإن كان يحتاج إلى مزيد من التوجيه السليم حتى يحقق هذا التعليم والتدريب أهدافه المنشودة . ويقتضى ذلك أيضا زيادة الإهتمام بتعليم المرأة وتوجيه القوى البشرية نحو مجالات العمل المنتج .

الجبهة الثانية : العمل على إدماج العناصر البشرية الوافدة الموجودة فى دول الخليج . فهذه العناصر أصبحت بالفعل جزءا من الحياة الإقتصادية والإجتماعية فى المنطقة . ومع أنها هى نفسها فى حاجة أيضا إلى تنمية تعليمية فإنه لا يمكن تجاهل الدور الذى تقوم به لاسيما فى المستويات العليا من القوى البشرية ذات الكفاءة العالية . كما ينبغى العناية بالإلتحام الثقافى واللغوى لهذه العناصر .

ويهمنا هنا ونحن نتحدث عن مستقبل التربية فى دول الخليج أن نشير إلى الندوة التى عقدتها جامعة الكويت فى شهر مارس من عام ١٩٧٥ وكان عنوانها « نحو مستقبل » أفضل للتربية فى الخليج العربى » وكان كاتب هذه السطور أحد المشتركين فى هذه الندوة .

إن المغزى الحقيقى لهذه الندوة يتمثل فى أنها أول ندوة من نوعها تهتم بدراسة التربية فى منطقة الخليج العربى . وهى بهذا أبرزت أهمية هذه الدراسة وتخصيص ندوة مستقلة لها .

يضاف إلى ذلك أيضا أن الندوة تمخضت عن كثير من الإتجاهات والتوصيات التى تهم العمل التربوى الخليجى فى مستقبل تطوره . وسنشير فى السطور التالية إلى أهم هذه التوصيات . إن أول نقطة برزت أمام الندوة فى أول أيام عملها نقص البيانات والمعلومات الإحصائية والنتائج العلمية المستمدة من واقع بحوث ميدنية محلية . ولاشك أن توفر هذه البيانات والمعلومات ضرورية لرسم أى صورة مستقبلية للتربية فى دول الخليج العربى . ومن هنا أكدت الندوة فى توصياتها على ضرورة الإهتمام بتوفير هذه البيانات الإحصائية وإعداد الكوادر البشرية القادرة على إعدادها فى صورة تعبر عن واقع التعليم فى كل دولة . كما أكدت أيضا على ضرورة تشجيع البحوث التربوية والعلمية فى مختلف القطاعات للإستفادة من نتائجها فى تطوير العمل التربوى بما يحقق المستقبل المنشود لهذه الدول . وفى هذا الصدد أوصت الندوة بإنشاء أجهزة متخصصة للبحوث التربوية وكذلك تنسيق الجهود فى التعليم العالى والجامعى .

ونظرا لأهمية التنسيق بين دول الخليج فى المجال التربوى بصفة عامة فقد أوصت الندوة بتكوين هيئة عليا مشتركة مهمتها رسم استراتيجية تربوية عربية للمنطقة ومتابعة تنفيذها . كما أوصت أيضا بوضع فلسفة تربوية جديدة للمنطقة تأخذ فى الإعتبار تراثنا العربى الإسلامى وواقع المنطقة وخصائص العصر ومتطلباته وتصورنا للمستقبل الذى تريد أن تحياه الدول العربية فى الخليج . كما أكدت الندوة على أهمية تبادل الخبرات التربوية بين دول الخليج بعضها بعضا وبينها وبين الدول العربية الأخرى وتهيئة الفرص للمشتغلين بالعملية التربوية بالإتصال بالتطورات الحديثة فى مجال التربية . وتمشيا مع هذا الإتجاه وإعترافا بأن مستقبل التربية فى دول الخليج لا يمكن أن يكفيه ندوة واحدة فقد أوصت الندوة بعقد ندوات أخرى تدرس بعمق وتفصيل بعض المشكلات التربوية المحددة .

واحتل تطوير العمل التربوى مكانا هاما فى التوصيات فأكدت الندوة على ضرورة تحديد أهداف واضحة للتربية فى دول الخليج وضرورة تعميم التعليم الإبتدائى ورفع سن الإلزام تدريجيا إلى سن ١٨ سنة والإهتمام بإنشاء رياض الأطفال وتنويع المناهج الدراسية لتواجه إحتياجات التلاميذ ومتطلبات المجتمع والعمل على تطوير هذه المناهج باستمرار وإعطاء مزيد من الإهتمام للإرشاد النفسى والتوجيه التربوى والتدريب وتطوير الإدارة التربوية وإختيار القيادات التربوية على أسس علمية وتأكيد أهمية مفهوم التوجيه الفنى الحديث كما أكدت الندوة على ضرورة القضاء على الأمية فى دول المنطقة وتيسير التعليم العالى لأكبر عدد ممكن .

وإهتمت الندوة بموضع المعلم العربى فى دول الخليج فأكدت على أهمية إعداده بصورة عامة وإعداد معلم المرحلة الإبتائية بصفة خاصة بحيث يكون

إعداده على مستوى الكليات الجامعية . وناشدت الندوة كليات التربية بأن تكون هى نفسها نموذجا يحتذى فى مجال العمل التربوى المبدع المبتكر . كما طالبت بتشجيع العاملين بالمهنة بالوسائل المادية والأدبية وإسهام كليات التربية فى تدريب العاملين أثناء الخدمة بالتعاون مع وزارات التربية والتعليم .

وتناولت الندوة فى توصياتها القوى العاملة فى دول الخليج فأوصت بالعناية بتكوين الكوادر الفنية والكفاءات البشرية من أبناء البلاد . وأكدت على أهمية تعليم المرأة وزيادة الإهتمام به لما لها من دور هام فى بناء المجتمع العربى الخليجى وتنميته . كما أوصت الندوة بإلزام المؤسسات غير المدرسية كالمصانع والبنوك بالقيام بتدريب العاملين فيها . وأخيرا وليس آخرا فإن الندوة مع تسليمها بحاجة المجموعات البشرية الوافدة إلى دول الخليج فى إنشاء مدارس خاصة لتعليم أبنائهم فإنها توصى بأهمية إشراف السلطات التعليمية الوطنية فى البلاد على هذه المدارس . وهذه التوصية لا ينبغى أن ينظر إليها على أنها محاولة للسيطرة على هذه المدارس وإنما يجب أن ينظر إليها على أنها محاولة للتأكد من تمشى سياسة هذه المدارس مع المصلحة العليا للبلاد من ناحية وأنها تقوم بدورها فى مساعدة أبناء هذه المجموعات الوافدة على التكامل مع المجتمع الذى وطنت نفسها على الحياة فيه من ناحية أخرى . وقد سبق أن أشرنا فى هذا المقام إلى ضرورة العناية بالإلتحام الثقافى واللغوى لهذه المجموعات وهو أمر يمكن أن تلعب فيه هذه المدارس دورا رئيسيا هاما .

الفصـــل الرابـــع

إعداد المعلميـــن

تمهيـــــد :

يشكل المعلمون فى أى نظام تعليمى أكبر عنصر فى المدخلات التعليمية من حيث التكلفة ، وأكبرها بعد التلاميذ من حيث العدد . ونظرا لأهمية المعلم من ناحية وتزايد الطلب عليه من ناحية أخرى فقد أصبح المعلم سلعة هامة فى ميدان العرض والطلب . وقد ساعدت الزيادة الهائلة المستمرة فى الطلب الإجتماعى على التعليم على خلق حاجة متزايدة باستمرار إلى أعداد كبيرة من المعلمين . وبرز إلى جانب هذا الإتجاه ضرورة العناية بنوعية المعلم والإهتمام برفع مستواه . وانعكس هذا الإتجاه فى زيادة العناية بإعداد المعلمين قبل الخدمة وتحسين مستوى أدائهم عن طريق برامج التدريب فى أثناء الخدمة . ويرتبط بتحسين نوعية المعلم العمل أيضا على تحسين أوضاعه الإقتصادية والإجتماعية . وعلى الرغم من الصعوبات الكثيرة التى تحول دون ذلك فإن الدول المختلفة تسعى جاهدة إلى العمل على تحقيق ذلك فى حدود إمكانياتها المتاحة . وقد تطورت النظرة إلى إعداد المعلمين تطورا كبيرا فى السنوات الأخيرة وبرزت بعض الإتجاهات الرئيسية فى إعداد المعلم من أهمها تكامل النظرة فى هذا الإعداد بحيث يراعى فيه جانب الثقافة العامة وجانب الثقافة الخاصة وجانب الثقافة المهنية (*) . وكان هناك صراع دائم بين الإتجاهين التقليديين فى إعداد المعلم : الإتجاه الأول وهو الإتجاه الأكاديمى الذى يهتم بإعداد المعلم أكاديميا وبخاصة فى مادة تخصصه التى يقوم بتدريسها .

(*) لتفصيل الكلام عن هذه الجوانب أنظر : محمد منير مرسى - إدارة وتنظيم التعليم العام : الفصل العاشر .

والإتجـاه الثانـى هـو الإتجـاه المهنـى الـذى يهتـم بإعـداد المعلـم مهنيـا وتربويا . وفى حين أن الإتجاه الأول يتغافل تماما أهمية الجانب المهنى فى إعداد المعلم فإن الإتجاه الثانى أكد هذا الجانب على حساب الجانب الأكاديمى . وهو رد فعل طبيعى لما يحدث عادة فى حركات التطوير التعليمى بصفة عامة ، إلا أنه سرعان ما يتزن الإتجاهان فى حل وسط . وهو ما يحدث بالفعل الآن إذ نجد أن الإتجاه الحديث يقوم على أساس المزج بين الإتجاهين على أساس أن كلا النوعين من الإعداد له أهميته بالنسبة للمعلم .

والإتجاه الأكاديمى من أقدم الإتجاهات . ففى العالم القديم كان أهم مؤهل للمعلم هو إجادته أو معرفته للمادة التى يدرسها . وقديما عندما كانت معرفة القراءة والكتابة مقصورة على رجال الدين كان القساوسة أنفسهم هم المعلمون . والواقع أن المعلم القسيس أو الكاهن هو من أقدم المعلمين . وكانت معرفته تمتد إلى ميادين كثيرة تشمل الموت والحياة ، والنجوم والأفلاك وحركتهـا ، والنار والماء والهواء والفصول الأربعة والمواسم والأعياد والأمور الإجتماعية وأمزجة الناس وطبائعهم . وكان يعتقد أن هذا النوع من المعلمين يحظى بالوحى والإلهام الربانى وأنه على إتصال بقوة فوق عضوية غير عادية قادرة على أن تنقل إلى الأفراد المختارين كالأنبياء والرسل مثلا معرفة من نوع فريد . وهكذا كان المعلمون القساوسة أو من رجال الدين يحظون تبعا لذلك بمكانة كبيرة . ولذلك كان يحظى البراهمة أيضا وهم أعلى طبقة فى الهند القديمة دون غيرهم بأن يكونوا قساوسة ومعلمين .

وفى الصين نجد النموذج التقليدى الكونفوشيوسى للمدرس المثالى الذى يجب أن يكون نموذجا للخلق وأسلوب الحياة . وكانت معرفته الخاصة تتمثل فى معرفة الطقوس الدينية والقوانين فى إرتباطها بالمجتمع . وكان يتمتع

بصفات التواضع وكرم النفس وإظهار الشفقة وتقبل مسئولياته والقيام بواجباته.

وعلى نقيض معظم الشعوب القديمة نجد أن المعلمين فى اليونان كانوا من الشعراء لا الكهنة . وشاع عندهم وعند الرومان كذلك إستخدام العبيد كمعلمين مما أدى إلى إنخفاض مستوى المعلم . وربما كان ذلك النواة الأولى لما صاحب مهنة التدريس على مر العصور بصفة عامة من إنخفاض المكانة الإقتصادية والإجتماعية للمعلم .

وقد شهد عصر الإصلاح الدينى فى أوربا بداية الإهتمام بإعداد المعلم . وبدأت الكنيسة تلعب دورا هاما فى هذا السبيل سواء عن طريق تحديد مستويات المعلمين أو عن طريق سلطتها فى منح تصاريح الإشتغال بالمهنة . وشهد هذا العصر إنشاء مدارس للمعلمين تضمن منهجها التدريب العملى على التدريس .

ومن الإتجاهات التقليدية العامة التى نلاحظها فى تطور إعداد المعلمين فى النظم التعليمية المختلفة إختلاف إعداد معلم المرحلة الأولى عن إعداد معلم المرحلة الثانوية ، وفى حين ترك أمر إعداد النوع الأول إلى المعاهد المتوسطة والسلطات التعليمية فإن إعداد النوع الثانى كان مسئولية الجامعات ، ويرجع هذا بالطبع إلى إختلاف النظرة حول أهمية كلا النوعين من التعليم . وكان من أهم التطورات التى حدثت فى السنوات الأخيرة العمل على تساوى إعداد كلا النوعين من المعلمين فى إطار الجامعة .

كذلك تطورت النظرة إلى محتوى برنامج إعداد المعلمين نتيجة للتقدم الكبير فى النظرية التربوية وتطبيقاتها فى الفكر التربوى ونتائج البحوث

السيكولوجية بحيث أصبحت هذه البرامج تتضمن كل هذه الجوانب فى إرتباطها بالتلميذ والعملية التعليمية وكيفية إستفادة المعلم منها فى تحسين عمله ورفع مستوى أدائه وكفاءته . وكذلك برزت العناية بتدريب المعلمين أثناء الخدمة وتعددت أساليب هذا التدريب وتنوعت برامجه .

الإتجاهات العالمية فى إعداد المعلم :

يعتبر إعداد المعلم فى الولايات المتحدة وكل الدول الأوروبية باستثناء إيطاليا جزءا من التعليم العالى . وهو إتجاه يتمشى مع الإتجاه العالمى الحديث فى إعداد المعلم . ويعتبر الحصول على شهادة الدراسة الثانوية العامة الحد الأدنى للإلتحاق . ففى فرنسا على سبيل المثال يشترط للقبول بمعاهد إعداد المعلم للتعليم الإبتدائى (مدارس النورمال) أن يكون الطالب قد أنهى المرحلة الأولى من الدراسة الجامعية (DEUG) . وفى إنجلترا يتم إعداد معلم المرحلة الأولى على مستوى التعليم العالى فى كليات المعلمين . وبعض الدول يجرى إمتحان مسابقة للإلتحاق مثل فرنسا وأسبانيا . وبعض الدول لا يوجد بها أى إمتحانات للقبول وإنما يقتصر فقط على شرط المؤهل الدراسى . وبعض الدول تحدد الحكومة عدد من سيقبلون حسب الإحتياجات كل عامم مثل فرنسا وهولندا .

وبالنسبة للقبول بمعاهد إعداد معلم الثانوى يشترط فى كل الدول الأوروبية تقريبا وفى الولايات المتحدة الأمريكية الحصول على مؤهل أكاديمى عال قبل الإلتحاق بالإعداد المهنى . ويكون الإعداد المهنى مزيجا من التدريب العملى فى المدارس والتدريب العلمى فى الكليات والمعاهد . وهناك إتجاه إلى زيادة الوقت المخصص للتدريب العملى فى المدارس وتقليل الوقت المخصص للدراسة بالكليات والمعاهد التربوية . بل إن السياسة الجديدة المعلنة فى

بريطانيا والتى ستطبق إبتداء من سبتمبر ١٩٩٢م تقوم على أن يكون معظم الوقت الذى يقضيه الطالب هو فى التدريب العملى فى المدارس تحت إشراف مدرسين ذوى خبرة . أما الدراسة فى الكليات أو المعاهد العليا لإعداد المعلم فيخصص لها وقت قليل يصل إلى سبعة أسابيع فى السنة .(*) وهذا الوضع يوجه إليه إنتقاد على أنه لا يوفر إعدادا مهنيا جيدا للمعلم . ويجب أن يتوفر فى هذا الإعداد دراسة علوم التربية بمختلف فروعها بصرف النظر عما يثار حول أهمية هذه المواد بالنسبة للممارسة العملية للمعلم ، وبصرف النظر أيضا عما يقال من أنها مغرقة فى النظرية . وليس إعداد المعلم الوحيد فى ذلك . فما يقال عن إعداد المعلم يمكن أن يقال أيضا عن إعداد الطبيب والمهندس وغيرهما من مختلف المهنيين . ويجب أن نتذكر أن المعلم والطبيب والمهندس هم رجال مهنة وليسوا رجال حرفة . لأن المهنة أرقى من الحرفة . وهذا يتطلب رقيا فى الإعداد إذا أردنا للمعلم أن يكون مهنيا بمعنى الكلمة . وتعتبر إيطاليا الدولة الأوروبية الوحيدة التى يقوم فيها إعداد المعلم على أساس التدريب فى أثناء الخدمـــــة .

مـــدة الدراســة :

بالنسبة لمعلم المرحلة الأولى يوجد إتجاه فى الدول الأوروبية لإطالة مدة الإعداد . ففى فرنسا تمتد فترة الإعداد من سنتين إلى ثلاث سنوات بمدارس النورمال بعد أن يكون الطالب قد أمضى سنتين من الدراسة بالجامعة كمتطلب أساسى للإلتحاق ببرنامج إعداد المعلم . وفى إنجلترا حسب النظام الحالى ٩٠/ ١٩٩١ تمتد فترة إعداد معلم المرحلة الإبتدائية إلى ثلاث سنوات بكليات المعلمين

(*) إنظر تفصيل الكلام عن النظام الجديد لإعداد المعلم فى الكلام عن التعليم فى إنجلترا .

بعد أن يكون قد أنهى الدراسة الثانوية وفى أمريكا الحد الأدنى للمعلم هو دراسة أربع سنوات فى معهد عال مصحوبا بإعداد مهنى تربوى .

وبالنسبة لإعداد معلم الثانوى تتراوح فترة الإعداد بين ثلاث أو أربع سنوات فى معهد جامعى أو عال متبوعا بدراسة مهنية تربوية . ففى إنجلترا يلتحق الطالب بعد التخرج من الجامعة بمعهد للتربية للدراسة لمدة عام للحصول علـى مؤهـل يماثـل الدبلوم العامـة فـى التربية التى تمنحها كليات التربية فى مصر . وفى أمريكا يخضع المعلمون المبتدئون لبرنامج للإعداد المهنى بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى . وقد تمتد الدراسة إلى خمس سنوات .

محتـوى البرنامـج :

هناك نموذجان شائعان لإعداد المعلم : أحدهما يتكون من الإعداد المهنى فقط تقوم به هيئة خاصة خارج العمل كما هو الحال فى ألمانيا وفرنسا بالنسبة لإعداد معلم المرحلة الأولى . وفى هذا النظام يوجد تمييز بين ما هو أكاديمى نظرى أى ما يدرس فى الجامعة وما هو عملى أى ما يقوم به الممارسون فى التطبيق العملى والتربية العملية فى المدارس . وهذا النظام يسمى أحيانا نظام المرحلتين : المرحلة الأكاديمية ثم المرحلة المهنية . ويوجد هذا النظام بالنسبة لمعلم الثانوى فى إنجلترا وأمريكا حيث يخضع الطالب للإعداد المهنى التربوى لمدة عام تقريبا بعد أن يكون قد أنتهى من الدراسة الجامعية . وهو نظام يماثل نظام الإعداد التتابعى لإعداد المعلم فى كليات التربية بالجامعات المصرية .

أما النموذج الثانى فهو النموذج الذى يجمع بين المواد الأكاديمية والمهنية معا . ولهذا النموذج صورتان من البرامج :

أ - البرنامج الكامل أو التكاملى بين المواد الأكاديمية والمهنية وهو نظام

معروف فى كليات التربية فى مصر ومعروف فى بريطانيا فى كليات المعلمين .

ب - البرنامج المتتابع أو التتابعى وفيه يتم الإعداد الأكاديمى فى الجامعة أولا ثم يتابع الطالب الإعداد المهنى فى معهد آخر مستقل خاص بهذا الإعداد وهو عادة لمعلمى الثانوى . وهذا البرنامج معروف فى كليات التربية بمصر ومعمول به فى بريطانيا وأمريكا وفرنسا وغيرها من الدول الأوروبيـــــــة .

وكل معلمى المرحلة الأولى فى كل الدول الأوروبية وأمريكا هم معلمو فصل يقومون بتدريس عدد كبير من المقررات . وفى بعض الدول يقوم المعلمون بتدريس كل المقررات . وفى بعض الدول يقوم المعلمون بتدريس كل المقررات بما فيها مقررات خاصة كالموسيقى والتربية الجسمية والفنون والحرف . وفى بعض الدول يقوم معلمون متخصصون بتدريس هذه المقررات الخاصة . ويثار هنا تساؤل يدور حول مدى كفاءة المعلم فى تدريس هذا المدى الواسع من المقررات . وهل يحتاج التعليم الأولى أو الإبتدائى إلى مستوى معين من الكفاءة فى تدريس مواده أم لا ؟ .

وبالنسبة لمعلم المعوقين أو التربية الخاصة أنشأت بعض الدول الأوروبية مدارس خاصة موجهة بصفة أساسية إلى مختلف أنواع الإعاقة عند الأطفال فيها معلمون مدربون خصيصا لهذا النوع من التعليم . ويتم تدريب المعلم فى هذه المدارس بتدريبه تدريبا إضافيا بعد إعداده العام . ويكون تدريبه لمدة سنتين أو ثلاث على أساس غير التفرغ للدراسة . وهو نظام متبع فى هولندا . بيد أن معظم الدول الأوروبية تنهج إلى الأخذ بنظام التكامل بين برنامج الإعداد العام للمعلم وبرنامج الإعداد الخاص للمعاقين أو التربية الخاصة ، ودمج البرنامجين معا فى برنامج واحد لإعداد معلم المرحلة الأولى .

برنامج الإعداد المهنى :

تتضمن كل برامج إعداد المعلم المهنية ثلاثة مكونات رئيسية فى مختلف دول العالم المعاصر . هى :

أ - الأساس النظرى التربوى :

وهو أساس موجود فى كل مناهج إعداد المعلم يهدف إلى تكوين قاعدة علمية رصينة للمعلم بإعتباره رجل مهنة . وتتكون هذه القاعدة من مواد فى علوم التربية وعلم النفس مثل تاريخ التربية وفلسفتها وإجتماعياتها وعلم نفس الطفل وسيكولوجية التعلم . وفى بعض الدول يدرس الطالب هذه المقررات دراسة منتظمة كما فى فرنسا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية وأسبانيا وألمانيا ومصر والبلاد العربية . وفى بعض الدول تدمج هذه الموضوعات فى صورة تهدف إلى تحقيق الفائدة العملية من ورائها . وهذا يعنى أنها لا تدرس بصورة منتظمة وإنما تقدم فى صورة مختارة بحيث تدرس منها الأجزاء التى لها صلة مباشرة بالمعلم كما أنها تدرس فى علاقتها بالخبرة العملية كما فى هولندا . وفى كثير من الدول يثار عادة نقاش حول قيمة المواد النظرية ومدى أهمية دراستها دراسة منتظمة ومدى جدواها وفائدتها للمعلم .

وهناك إتجاه لتوثيق العلاقة بين معاهد إعداد المعلم والمدارس التى سيعمل بها فيما بعد . هذه العلاقة مهمة فى تنمية وتطوير برنامج جيد لإعداد المعلم يقوم على أساس الممارسة والتطبيق العملى . وفى هذه الحالة يشارك الممارسون التربويون بصورة كبيرة فى وضع مناهج إعداد المعلم وتقويم معلمى المستقبل وتحديد مستوى تأهيلهم . وهذا يكون عادة على حساب النظرية التربوية . لأن الممارسين التربويين ينظرون إلى

النظرية التربوية أو الأساس النظرى على أنه عديم الجدوى بالنسبة للممارسة العملية اليومية فى المدارس · ولكن يمكن الرد على ذلك بأن الأساس النظرى مهم للتطبيق والممارسة العملية لأنه لا يوجد تطبيق أو ممارسة بدون إطار فكرى · وهذا النظام يوجد فى هولندا والسويد والدانمـــــرك ·

ب - **أساس التوجه المهنى العام :**

هناك توجهات مهنية عامة مختلفة بين برامج إعداد المعلم من أهمها :

- برنامج المعلم الموجه نحو الطفل : وفيه يكون التركيز على فهم المعلم للطفل وجوانب شخصيته ·
- برنامج المعلم الموجه نحو المنهج : وفيه يكون التركيز على إجادة المعلم معرفة المنهج المدرسى ·
- برنامج المعلم الموجه تكنوقراطيا : وفيه يكون التركيز على إجادة المعلم لمهارات التدريس والتعليم ·
- برنامج المعلم الموجه إجتماعيا : وفيه يكون التركيز على إجادة المعلم للحياة الإجتماعية بجوانبها المختلفة ·
- برنامج المعلم المتعدد أو المتنوع : وفيه يكون التركيز على إجادة المعلم كل الجوانب السابقة حتى يكون المعلم متكاملا ·

جـ - **التربية العملية بالمدارس :**

وهى تقوم على فكرة التعلم خطوة خطوة تحت إشراف ذوى الخبرة من المعلمين · وتعتبر التربية العملية جزءا هاما لا ينفصل عن برنامج إعداد المعلم ·

الرقابة على المناهج والمؤهلات :

بالنسبة للرقابة على مناهة إعداد المعلم ومؤهلات المعلمين هناك نظامان رئيسيان معروفان فى دول العالم المعاصر . أحدهما نظام مركزى فيه تقوم الحكومة أو السلطات التعليمية المركزية بتحديد المناهج الدراسية ووضع الإمتحانات وتحديد مستوياتها وهذا النظام معروف فى فرنسا وألمانيا وإيطاليا وروسيا . ويتزايد الأخذ بهذا النظام فى بريطانيا فى ظل السياسة التعليمية الجديدة . ثانيهما : نظام لا مركزى تتوفر فه الحرية لمعاهد إعداد المعلمين فى إطار خطوط عامة موجهة تضعها الحكومة . وهكذا تتوفر الحرية لمعاهد إعداد المعلمين فى تطبيق المناهج وإختيار المقررات كما هو الحال فى هولندا والسويد .وفى بريطانيا حيث يتجه النظام إلى المركزية إلى حد كبير يكون تحديد مناهج ومؤهلات المعلمين مسئولية مشتركة بين الحكومة وبين المعاهد . ويجب أن يتم إعتماد البرنامج التعليمى والتصديق عليه إما من إحدى الجامعات أو من المجلس القومى للإجازات الأكاديمية القومية (CNAA) The Council of National Academic Awards . وتمنح مؤهلات المعلمين بناء على موافقة ممتحن مستقل تعينه الجامعة أو المجلس القومى للإجازات الأكاديمية القومية . وفى السنوات الأخيرة بدأ نفوذ الحكومة البريطانية يتزايد على محتوى مناهج إعداد المعلمين وإمتحانات تأهيلهم وذلك من خلال ما يعرف بمجلس التصديق على إعداد المعلم (CATE) Council for The Accreditation of Teacher Education الذى أنشئ سنة ١٩٨٤م . ومثل هذا النظام موجود أيضا فى الولايات المتحدة الأمريكية إذ توجد هيئات لإعتماد برامج إعداد المعلم وتأهيله والتصديق عليها .

إعداد المعلم فى الولايات المتحدة الأمريكية :

تطور إعداد المعلم :

كانت الكنيسة هى التى تتولى شئون التعليم فى أمريكا قبل الإستقلال وكان القساوسة ورجال الدين هم الذين يقومون بالتدريس كمعلمين وربما كان ذلك السبب وراء النظرة إلى المعلم على أنه يتصف بالأخلاق الكريمة .

وحتى نهاية الربع الأخير من القرن ١٩ لم يكن ينظر إلى التدريس على أنه مهنة تتطلب الإعداد السابق شأنها شأن غيرها من المهن . وكانت الفكرة السائدة هى أن من لديه إلمام بالمادة الدراسية يستطيع أن يقوم بتدريسها . ومع إنخفاض الأجور التى كانت تدفع للمدرسين آنذاك فإنه لم يكن يقبل على المهنة الأذكياء وذوو الحظ الكبير من التعليم . ومن هنا كان من الطبيعى أن تنخفض مكانة المهنة فى نظر الناس وأعين أصحابها .

بيد أن هذا الوضع قد تغير بالتدريج مع الزمن نتيجة للإهتمام بمهنة التدريس وتحسين مستوها . فقد تبين أن الإلمام ببعض المعلومات ليس كافيا لتدريس المادة وإنما يتطلب الأمر إعدادا خاصا . ومن ثم بدأت فكرة إنشاء معاهد خاصة لإعداد المعلمين وتدريبهم . وكانت أول مدرسة خاصة لإعداد المعلمين مدرسة النورمال التى أنشئت فى فرمونت سنة ١٨٢٣م . وأما أول مدرسة نورمال عامة فقد أنشئت فى ولاية ماساشوستس سنة ١٨٣٩م بفضل هوراس مان الذى سبقت الإشارة إليه ونقل فكرتها من بروسيا . وكانت مدة الدراسة بها سنة واحدة لإعداد المعلمين . وبدأت الولايات الأمريكية الأخرى تحذو حذو ولاية ماساشوستس فأنشأت لنفسها معاهد لإعداد المعلمين ، فأنشأت ولاية إلينوى الجامعة الحكومية للمعلمين سنة ١٨٥٧م . وكان هدفها

تقديم برامج لإعداد المعلمين على مستوى عال للمدارس الأولية الثانوية . وقد تلا ذلك قيام أقسام لإعداد المعلمين فى الجامعات الأمريكية . وأخذ الإهتمام بإعداد المعلمين يمثل إهتماما متزايدا فى الولايات المتحدة الأمريكية حتى وقتنا الحاضـــــر.

ولم يكن هناك فى أول الأمر شروط معينة لإختيار طلاب مدارس المعلمين وإنما كانت هذه المدارس تعادل مستوى المدرسة الثانوية فكان يلتحق بها من أتم الدراسة الإبتدائية . وكانت مدة الدراسة سنتين زيدت إلى أربع سنوات سنة ١٩٢٥م . وقد أخذ الإهتمام بشروط القبول يتزايد بصورة مستمرة . وفى الفترة الراهنة تحرص كل الولايات تقريبا على اشتراط حد أدنى من المؤهلات الدراسية إلى جانب شروط أخرى مثل شهادة بحسن السلوك والخلق من آخر معهد علمى كان به الطالب ، والذكاء واللياقة الجسمية والنفسية والنجاح فى الإختبار الشخصى الذى يستهدف التعرف على مدى استعداد الطالب للمهنة . ويتم إختيار المعلمين بناء على معلومات مفصلة عن تاريخ حياتهم وسلوكهم وممارستهم ومعتقداتهم الدينية وإتجاهاتهم السياسية والإجتماعية . ويختلف الحد الأدنى للمؤهلات الدراسية التى تشترط فى المعلمين من ولاية إلى أخرى .

وكان " كونانت " من أهم دعاة تطوير إعداد المعلمين فى أمريكا . ونادى بضرورة العمل على تحسين إعداد المعلمين ومساعدة أكثر للمعلمين المبتدئين . واقترح بالنسبة لإعداد معلمى المدرسة الثانوية تخصيص نصف الوقت للتربية أو الثقافة العامة ، وأكثر من ثلث الوقت لمجال أو مادة تخصصه والمواد المرتبطة به ، وما يقرب من ثمن الوقت للإعداد المهنى والمواد التربوية بما

فيها التربية العلمية.وقد اقترح نفس الشئ تقريبا بالنسبة لمعلمى المرحلة الأولى مع زيادة ما يخص الإعداد المهنى إلى ربع الوقت .

- أنماط معاهد إعداد المعلمين :

توجد عدة أنماط من المعاهد لإعداد المعلمين فى أمريكا من أهمها : مدارس النورمال وكليات المعلمين وأقسام التربية فى الجامعات ومدارس أو كليات التربية وسنفصل الكلام عن كل منها فى السطور التالية :

١ - مدارس النورمال :

وهى أقدم المعاهد ولها أهمية تاريخية فى تطور إعداد المعلمين فى أمريكا .ومن المعروف أن أول مدرسة خاصة من هذا النوع أنشئت فى فرمونت سنة ١٨٢٣م . أما أول مدرسة نورمال عامة فقد أنشئت بعد ذلك سنة ١٨٣٩ فى ماساشوستس بفضل هوراس مان أحد رواد المدرسة العامة فى أمريكا كما سبق أن أشرنا . ونظمت هذه المدرسة على النمط البروسى إذ كان نظام التعليم فى بروسيا ، وكذلك مدارس إعداد المعلمين بها تحظى بشهرة كبيرة آنذاك. فكانت هذه المدارس تعد معلمى المرحلة الأولى وكانت حركة مدارس النورمال تستهدف الإرتفاع بمستوى التعليم الأولى بتحسين نوعية المعلم . ولم تأت سنة ١٩٠٠م إلا وكان لمدارس النورمال مكانة كبرى فى إعداد معلم المرحلة الأولى فى أمريكا . وكانت هذه المدارس إما تابعة لهيئات خاصة أو سلطات محلية أو إقليمية .

وقد تأثرت حركة مدارس النورمال بكتابات روسو وهوبارت وبستالوتزى وفروبل ثم وليم جيمس وجون ديوى فيما بعد . ففى حين كانت مدارس النورمال الأولى تهتم بالجانب التحصيلى للتلميذ وإجادة تعليمه القراءة والكتابة

والحساب بدأت فيما بعد تعنى بطبيعة الطفل وإحتياجاته النامية . وألقت على المعلم مسئولية جديدة نحو فهم الطفل وحفزه واستثارته للتعلم .

وكان يقبل بمدارس النورمال التلاميذ من المدارس الأولية ويعدون فيها للتدريس فى مدة تتراوح بين عدة أسابيع قليلة وسنتين . وقد تطورت مدارس النورمال تطورا كبيرا ولاسيما بعد سنة ١٨٧٠م مع التوسع الكبير فى التعليم الثانوى المجانى . وفى سنة ١٩٠٠م بدأت كثير من مدارس النورمال تشترط الحصول على شهادة الدراسة الثانوية للإلتحاق بها . وفى سنة ١٩٢٠م بدأت كثير من مدارس النورمال فى جعل مدة الدراسة بها أربع سنوات تنتهى بالحصول على درجة علمية عالية . وفى منتصف الثلاثينات بدأت تسمية مدارس النورمال تتغير إلى كليات للمعلمين وكليات للتربية . ومنذ سنة ١٩٥٠ بدأت كثير من هذه الكليات/تسقط من أسمائها كلمة « المعلمين » وكلمة « التربية » وأصبحت كليات عامة أو كليات للفنون الحرة أو جامعات فى بعض الأحيان مع إستمرارها فى إعداد المعلمين . لم يكن ذلك مجرد تغيير فى الإسم . وهكذا أصبحت التسمية (كلية المعلمين) تسمية قديمة عفا عليها الزمن وبدأت الكليات تشمل الفنون والآداب الحرة التى تدرس فى أى كلية للآداب والفنون الحرة .

وقد استطاعت كليات المعلمين أن تكسب حربها مع مدارس النورمال بين عام ١٩٢٠م و ١٩٤٠م . وعلى أى حال فإن مدارس النورمال فى طريقها إلى الزوال حاليا ولا يوجد منها إلا أعداد قليلة .

٢ - كليات المعلمين :

وتقوم بإعداد معلمى التعليم الإبتدائى والثانوى . وبعضها يعد المعلمين

للكليات والجامعات وتمنح الماجتير والدكتوراه . وهناك إتجاه فى هذه الكليات لتوسيع برامجها ومناهجها لتشمل برامج التعليم العالى والتربية الحرة ، وكثير منها تعد طلابها لمهن أخرى غير التدريس . وهذا يعنى تحول كليات المعلمين فى السنوات الأخيرة إلى كليات للفنون الحرة تدرس فيها الآداب والعلوم والفنون والموسيقى وغيرها .

٣ - أقسام التربيـــة :

وهى توجد كأقسام فى كليات الفنون الحرة أو الكليات الحكومية (الرسمية) الجديدة . وتتشابه خطة الدراسة بها مع كليات المعلمين ، وتوجد هذه الأقسام أيضا فى بعض الجامعات أو توجد ضمن قسم أكبر بضم العلوم الإجتماعية مثلا أو الفنون الحرة . وقد بدأ إهتمام الجامعات بإعداد المعلم منذ ١٨٧٣ عندما أنشأت جامعة أيوا أول كرسى دائم للتربية فى أمريكا وتبعتها جامعات أخرى .

٤ - مدارس التربية أو كلياتها :

وتكون هذه المدارس أو الكليات تابعة للجامعات الحكومية أو الخاصة ومعظم المعلمين حاليا يعدون فى الجامعات وكليات الفنون الحرة .

مـدة ونظم الإعداد :

مدة الدراسة العادية لإعداد المعلم هى أربع سنوات . وقد تصل إلى خمس سنوات فى بعض الأحيان . ويقوم أساس إعداد المعلم على تدريبه فى ثلاث جوانب ومجالات رئيسية : مجال الثقافة العامة التى تساعده على توسيع أفقه ومدارجه فى تربية التلاميذ وتعامله معهم ، ومجال الثقافة الخاصة التى تتعلق بتخصصه فى مادة دراسية أو فى ميدان من الميادين ، وأخيرا ميدان

الثقافة المهنية التى تتعلق بدوره كمعلم وإكسابه المهارات المهنية المعرفية والسلوكية التى تساعده على القيام بمهنة التدريس . ومع إتفاق نظم الإعداد مع هذه الجوانب الثلاثة ، فإنها تختلف فى ترتيبها وتنظيمها .

وبالنسبة لنظام الأربع سنوات يوجد نظامان شائعان أحدهما يخصص السنتين الأولين للثقافة العامة والسنتين الأخيرتين للإعداد المهنى التربوى، والتخصصى مناصفة . أما النظام الثانى فيقوم على أساس توازى الجوانب الثلاثة مع السنوات الأربع . وتختلف نسبة توازى هذه الجوانب بالنسبة لبعضها البعض بإختلاف المعاهد ، إلا أنه فى العادة يكون الوقت بالنسبة للمواد المخصصة للثقافة العامة أكبر فى السنة الأولى من الجانبين الآخرين ثم تقل هذه النسبة بالنسبة للثقافة الخاصة وتزداد بالنسبة للثقافة المهنية التربوية .وكذلك يزداد الوقت المخصص للثقافة الخاصة أو مادة التخصص .

أما بالنسبة لنظام الخمس سنوات فهناك نظامان أيضا : النظام الأول تخصص فيه السنوات الأربع الأولى بالتساوى للثقافة العامة والثقافة التخصصية فى مادة أو فى ميدان بأكمله ، وتخصص السنة الخامسة للإعداد المهنى التربوى كلية . والنظام الثانى يتوازى فيه الجوانب الثلاثة العام والخاص والمهنى على مدى خمس سنوات على غرار ما سبق قوله بالنسبة لنظام الأربع سنوات .

التصديق والترخيص بالعمل فى التدريس :

يتولى المجلس القومى للتصديق على تربية المعلمين الذى أنشئ سنة ١٩٥٤ الإشراف على إعداد المعلمين من الناحية المهنية . ويتمتع هذا المجلس بحرية وإستقلال ذاتى فى السياسة التى يتبعها بالنسبة لإعداد المعلم ولا تعتبر

وظيفة المجلس هى التصديق على تربية المعلمين واعتماد المعاهد التى تقوم بها فحسب وإنما يقوم بدور فى تطوير إعداد المعلم . كما تتولى اللجنة القومية لتربية المعلم والمستويات المهنية التى أنشئت منذ سنة ١٩٤٦ طبع دليل دورى لمتطلبات منح تراخيص العمل بالتدريب فى الولايات المتحدة . وتتطلب كل الولايات من المعلمين شهادة أو تصريحا للعمل بالتدريس فى المدارس الأولية والثانوية قبل أن يسمح لهم بالتدريس فى هذه المدارس . وكثير من الولايات يشترط أن يقدم المعلم ما يثبت أنه فى صحة جيدة .

وتوجد وكالات لتوظيف المعلمين المستوفين للشروط القانونية التى تخول لهم الإشتغال بالتدريس وبعض هذه الوكالات تجارية خاصة وبعضها غير تجارى . وتضم معاهد وكليات إعداد المعلمين وكالات غير تجارية تقوم بتسهيل فرص العمل فى التدريس لطلابها عن طريق إتصالها بأرباب العمل . وهى تقدم هذه الخدمات بصور مجانية اللهم إلا بعض المصاريف النثرية البسيطة .

أما الوكالات التجارية فبعضها يتبع الرابطة القومية لوكالات المعلمين . وهى تقدم خدمات التوظيف للمعلمين نظير إقتطاع نسبة سنوية من أول مرتب سنوى لهم إلى جانب تحصيل رسوم تختلف قيمتها بحسب نوع الخدمة المقدمة .

ويعين المعلم فى وظيفة التدريس عادة على أساس بيانات أوراقه وشهاداته وسجلاته فى الكلية واشتراكه فى الأنشطة خارج المنهج وشخصيته وخبرته والمقابلة الشخصية . وقد تعقد للمعلمين إختبارات يقبل المعلمون على أساسها للعمل فى التدريس . وقد قام المجلس الأمريكى للتربية من خلال اللجنة القومية لإمتحانات المعلمين وبمساعدة منح مؤسسة كارنيجى ببرنامج يستهدف إعداد مجموعة من الإختبارات التى تقوم على أساس موضوعى

لإختبار المرشحين للتدريس . وقد سبق أن أشرنا إلى أنه بين عام ١٩٨٣م و ١٩٨٥م أعدت تشريعات للإرتقاء بمستوى المعلم والتخلص من المعلمين غير الأكفاء واجتذاب المعلمين الممتازين وإعداد إختبارات الكفاءة المهنية للمعلمين حتى يمكن التخلص من العناصر الضعيفة وطردها والعمل على إيجاد بدائل لنظام التصديق على شهادات المعلمين . وبحلول عام ١٩٨٨م كان هناك ٤٤ ولاية من الخمسين ولاية أمريكية بها نظام إمتحان الكفاءة المهنية للترخيص للمعلم بالعمل .

مرتبات المعلمين وأوضاعهم المادية والإجتماعية :

على الرغم من التحسن الذى طرأ على مرتبات العاملين على مدى السنين فإن المعلمين كفئة مهنية لا تزال مرتباتهم أقل . لقد أثر عن روبرت هتشنز الرئيس الأسبق لجامعة شيكاغو قوله : إن المجتمع لا يمكنه أن يحصل على مدارس جيدة بدون معلمين جيدين ، وأنه بمعاملة المعلم كالأجير الذى يجر العربة فإن المجتمع لايبدى بهذا أى إحترام لمهنة التدريس .

وقد شهدت الفترة الأخيرة تحسنا ملحوظا فى مرتبات المعلمين . فقد إرتفع متوسط المرتب للمعلم من ٧٤٢٣ دولارا عام ١٩٦٧/١٩٦٨م إلى ٢٥٢٤٠ دولارا عام ١٩٨٥/١٩٨٦م . ومع ذلك فهذا المرتب يمثل زيادة قليلة عن أجر السباك فى نفس العام وهو ٢٣٥٠٠ دولار ويقل عن أجر ساعى البريد الذى يصل إلى ٢٦٢٣٢ دولارا فى نفس العام . وقد إرتفع مرتب المعلم فى العام التالى ١٩٨٧/٨٦م إلى ٢٦٥٥١ دولارا فى العام . ومع ذلك تعتبر مرتبات المعلمين منخفضة نسبيا إلى المهن الأخرى كما أن التضخم يقلل من قيمة الزيادة المتواضعة فى مرتبات المعلمين . وفى دراسة أجريت فى ميتشجان

وجد أن ٣٠٪ من المعلمين والمديرين كان لهم وظيفة أخرى بجانب التدريس . وهى ظاهرة تنسحب على باقى المعلمين بدرجات متفاوتة . إذ على هؤلاء المعلمين أن يعملوا فى وظيفة أخرى حتى يبقوا فى وظيفتهم الأصلية . ويتمتع المعلمون إلى جانب مرتباتهم ببعض الضمانات ضد الطرد والفصل من الخدمة . كما يمنحون الأجازات فى حالة المرض أو فى حالات الحمل والوضع بالنسبة للمعلمات ، ويمنحون أجازات دراسية بمرتب أو بدون مرتب يقوم خلالها المعلمون بتلقى دراسات تجديدية لمعلوماتهم . وتوفر المدارس غرفة لإستراحة المدرسين يجلسون فيها فى فترات إستراحاتهم حيث ينالون المشروبات الخفيفة .

التدريب أثناء الخدمة :=

يعتبر التدريب فى أثناء الخدمة فى كثير من الولايات إجباريا . وأحيانا تتوقف زيادة المرتب على النجاح فى البرامج التدريبية المتقدمة . وتوجد برامج تدريبية متنوعة بعضها قصير الأجل والبعض الآخر طويل الأجل . كما يمنح المعلمون أجازات دراسية بمرتب لمدة عام يلتحقون فيها بالدراسات التى تعدها الجامعات للمعلمين .

الروابط المهنية للمعلمين :

توجد كثير من الروابط المهنية للمعلمين على المستوى القومى والإقليمى والمحلى ، وتعتبر الرابطة القومية للتربية أكبر هذه الروابط ليس فى أمريكا فحسب ، بل ومن أكبر الروابط فى العالم أجمع . إذ تضم ما يقرب من مليون عضو ، ونظرا لأهميتها الكبرى فسنخصها بالكلام فى السطور التالية :

الرابطة القومية للتربية :

وهى رابطة خاصة وليست حكومية . وقد أنشئت هذه الرابطة سنة ١٨٥٧ وكانت تعرف عندئذ باسم الرابطة القومية للمعلمين ثم تغير إسمها إلى الرابطة القومية للتربية سنة ١٩٠٧ . والغرض من إنشاء هذه الرابطة هو العمل على ترقية مهنة التدريس والنهوض بتربية الشعب لمجتمع ديمقراطى متحضر . وفى سبيل تحقيق ذلك تقوم الرابطة بنوعين من الأنشطة :

أولا : عن طريق مجلتها التى تطبع تسع مرات سنويا . وكذلك مطبوعاتها الأخرى إلى جانب المؤتمرات التى تعقدها . وتستهدف هذه الأنشطة النمو المهنى لأعضائها وتنشيط البحوث التربوية .

ثانيا : تنمية الوعى الجماهيرى والرأى العام نحو التربية وترقية ميدان التربية فى البلاد .

وتضم هذه الرابطة المعلمين والمديرين العاملين فى كل مراحل التعليم بما فيها مرحلة ما قبل التعليم الأولى والتعليم الأولى والثانوى والعالى وتعليم الكبار . ويتولى إدارة الرابطة جمعية منتخبة تمثل المعلمين والمنظمات المهنية فى كل الولايات . وإلى جانب هذه الجمعية يقوم بالإدارة أيضا مجلس الأوصياء ولجنة تنفيذية ومجلس إدارة . وللرابطة لجان تعمل من خلالها تختص كل لجنة بمجال أو ميدان معين للعمل . فمنها ما تختص بالتشريعات وبالسياسات التعليمية وإعداد المعلمين وغيرها .

وتتعاون الرابطة مع الهيئات والمنظمات الأخرى مثل المجلس القومى للآباء والمعلمين وإتحادات العمال . وهذه الرابطة تنظر إلى التعليم على أنه مهنة وليس حرفة . ولذلك فإنها تعارض مبدأ المساومة الجماعية من أجل زيادة

الأجور أو استخدام الإضرابات أو العقوبات كوسيلة ضد المدرس من أجل زيادة تحسين الأجور وظروف العمل . وتوجد روابط أخرى مثل إتحاد المعلمين الأمريكيين والمنظمات الدينية الأخرى .

٢ - إعداد المعلمين فى جمهورية روسيا :

مقدمـة :

تطورت النظرة إلى المعلم تطورا كبيرا فى جمهورية روسيا بعد ثورة أكتوبر . وفى حين كان المثل الشعبى فى روسيا القيصرية فى القرن ١٧ يقلل من أهمية المعلم فيقول « مثل المعلم مثل الطفل الذى يعلمه » فإن لينين أثر عنه قوله : إننا يجب أن نرفع من شأن المعلم لدينا إلى درجة لم يصل ولن يصل إليها فى المجتمع البرجوازى . وقد أكد السوفييت أهمية المعم وأهمية الدور الذى يلعبه فى تحرير الفرد من الخوف والفقر .

ويقول مالينسون : إن إعداد المعلمين فى الإتحاد السوفيتى سابقا يستهدف تحقيق غرضين رئيسيين : أولهما التأكد من أنه يمكن الإعتماد عليهم من الناحية السياسية . وثانيهما التأكد من أنهم يوضحون من خلال تدريسهم بصورة مستمرة العلاقة بين التعليم العام والحياة الإقتصادية للبلاد .

وقد عول البلاشفة بعد تسلمهم مقاليد الحكم فى البلاد على أهمية التربية فى إحداث التغيير السياسى والإقتصادى والإجتماعى المنشود . وبرزت أهمية الدور الذى يمكن أن يلعبه المعلم فى هذا السبيل . ومن هنا تأكدت ضرورة العناية بإعداده وتدريبه على نطاق واسع . يؤكد ذلك البيانات الإحصائية التى تشير إلى الإرتفاع الهائل فى عداد المعلمين فى ظل البلاشفة السوفييت .

الوضع الحالى لإعداد المعلم :

يتم إعداد معلمى رياض الأطفال فى كليات للمعلمين خاصة بإعداد

معلمى ما قبل المدرسة الإبتدائية . أما معلموا التعليم الإبتدائى فيعدون فى المدارس الثانوية البيداجوجية . أما معلمو الثانوى فيعدون فى المعاهد البيداجوجية والجامعات وسنفصل الكلام عن هذه المؤسسات .

المدارس الثانوية البيداجوجية :

وهى فى مستوى المدارس الثانوية . وتقوم بتدريب معلمى المدارس الإبتدائية . وبها يتلقى الطالب تعليما ثانويا عاما وتدريبا تربويا خاصا . ويقبل بها الطلبة الذين أتموا المدرسة الثانوية ذات الثمانى سنوات أى المدرسة الثانوية غير الكاملة . ويشترط فيهم إلى جانب ذلك أن يجتازوا إمتحانا للدخول بهذه المدارس . ومدة الدراسة بها أربع سنوات . ومعظم التلاميذ بها يحصلون على مكافآت دراسية وإقامة مجانية فى مساكن الطلبة .

يمتحن الطالب فى نهاية الدراسة فى اللغة الروسية ولغته الوطنية وطرق تدريس اللغة والرياضيات كما يمتحن فى العلوم التربوية والإجتماعية . ومن ينجح فى الإمتحان النهائى يحصل على دبلوم فى العلوم التربوية والإجتماعية . ومن ينجح فى الإمتحان النهائى يحصل على دبلوم يؤهله للتدريس فى الصفوف الثلاثة للمدرسة الإبتدائية (الصف الأول والثانى والثالث) كما تعطيه الحق أيضا فى الإلتحاق بمعهد للتعليم الجامعى والعالى بعد قضاء ثلاث سنوات فى التدريس بالمدرسة الإبتدائية . ويستثنى من هذا الشرط الأخير فى الإلتحاق بالتعليم العالى والجامعى من يحصل على درجة الإمتياز فى الإمتحان النهائى .

منهج الدراسة بمدارس المعلمين :

يشمل منهج الدراسة المواد الدراسية العامة إلى جانب التشريح وعلم النفس وصحة الطفل وعلم نفس الطفل التربوى والعلوم التربوية الأخرى وأدب

الأطفال وطرق التدريس فى المرحلة الإبتدائية . ويركز الإهتمام على بعض الموضوعات مثل الرسم وعمل نماذج الصلصال والعمل فى الورشة ودروس على الآلات الموسيقية كالبيانو والفيولين والأوكرديون . كما يمارس الطالب التدريب العملى على التدريس فى المدارس .

وتوجد أقسام بالمدارس البيداجوجية لمن أتم الدراسة الثانوية يقضون فيها عامين فى دراسة مقررات دراسية خاصة إلى جانب التدريب العملى فى المدارس . كما توجد فى بعض المعاهد البيداجوجية أقسام لإعداد معلمى المدرس الإبتدائية من حملة المؤهلات العالية .

أما بالنسبة لمعلمى الموسيقى والغناء والتربية الرياضية الذين يقومون بتعليم هذه المواد فى المدرسة الإبتدائية والمدرسة الثانوية غير الكاملة ذات الثمانية صفوف (٧-١٥) فيعدون فى معاهد تربوية نوعية خاصة . ويطبق فى هذه المعاهد نفس شروط الإلتحاق والدراسة المطبقة فى المعاهد التربوية لإعداد هؤلاء المعلمين للتعليم الثانوى .

ويدير المدرسة البيداجوجية مدير له مساعد أو إثنان ويساعده أيضا مجلس إدارة المدرسة الذى يضم فى عضويته بعض المدرسين . ومهمة هذا المجلس إستشارية يقوم من خلالها بتقديم المشورة ومناقشة الموضوعات التى تهم المدرسة .

المعاهد البيداجوجية :

وهى معاهد تعادل المستوى العالى والجامعى . وتقوم بإعداد المعلمين فى كل التخصصات مثل اللغة الروسية واللغات القومية الأخرى والطبيعة والكيمياء وعلم الأحياء والجغرافيا واللغات الأجنبية والتربية الرياضية والموسيقى والغناء والرسم . والرسم الميكانيكى والموضوعات الفنية العامة وأصول الإنتاج الزراعى .

وفى معظم المعاهد البيداجوجية يتم إعداد المعلم لا فى مادة تخصصية واحدة وإنما فى مادتين متقاربتين كالرياضيات والطبيعة وعلم الأحياء والكيمياء وهكذا . ومدة الدراسة للتخصص فى مادة واحدة هى أربع سنوات تزاد إلى خمس بالنسبة للتخصص فى مادتين .

ويقبل الطلاب بالمعاهد البيداجوجية بعد إجتياز إمتحان للقبول بها . ويشترط فيهم أن يكونوا قد أتموا التعليم الثانوى الكامل (المدرسة ذات العشر سنوات) . والمواد الرئيسية التى يمتحن فيها الطالب للتخرج من هذه المعاهد هى طريقة تدريس مادة تخصصه والعلوم التربوية . ويمنح الناجحون دبلوما يؤهلهم لتدريس مادة أو مادتين فى المدارس الثانوية . ومعظم الطلاب بهذه الدور يقيمون إقامة مجانية ويحصلون على منح دراسية .

ويشبه منهج المعاهد البيداجوجية المعاهد العالية والجامعية الأخرى من حيث إشتماله على قسمين رئيسيين فى المواد السياسية والإجتماعية إلى جانب المواد التربوية . والمواد التربوية التى تدرس هى : مقدمة فى العلوم التربوية وفسيولوجيا الطفل والصحة المدرسية وتاريخ التربية وعلم النفس العام وعلم النفس التربوى وطرق تدريس مادة التخصص . ويمارس الطلاب التدريب العملى فى المدارس فى فترة تتراوح بين ٢٠ و ٣٠ أسبوعا .

وتقدم المعاهد التربوية تسهيلات كثيرة للطلاب يشاركون فيها بالأنشطة المختلفة مثل تنظيم جماعات الحوار والمناقشة وتنظيم اللقاءات مع الفنانين والكتاب . ومشاهير رجال الزراعة والصناعة وكذلك مشاهير رجال التربية والمعلمين . ويشترك الطلاب فى أوقات فراغهم فى القيام بالأعمال ذات النفع الإجتماعى مثل الإشتراك فى تنظيم مختلف أنواع الأنشطة الترويحية للأطفال والإشتراك فى إلقاء المحاضرات وحملات المحافظة على البرارى والغابات وفى زراعة الحدائق . كما يساهمون بطريقة تطوعية خلال العطلة الصيفية فى

مشروعات البناء الجديدة فى سيبيريا والمناطق الشمالية والأراضى البكر . ويعتبر مثل هذا العمل الصيفى وهو ما يعرف أحيانا « الفصل الدراسى للعمل » ذا أهمية كبيرة بالنسبة للنمو السياسى والعقائدى للطالب وإعداده للتدريس فى المدارس وفى تحقيق الروابط الوثيقة بين الدراسة والحياة وفى البناء الحقيقى للمجتمع .

ولكثير من المعاهد أقسام تعرف بأقسام المهن الإجتماعية . وظيفتها إعداد الطلاب للقيام بمختلف الأنشطة الإجتماعية التى يواجهونها فى مستقبل عملهم كمعلمين قبل تنظيم الأنشطة الإجتماعية والرياضية وإلقاء المحاضرات فى الموضوعات السياسية والعلمية والإجتماعية .

وتقدم كثير من المعاهد البيداجوجية مقررات للدراسة العليا مدتها ثلاث سنوات يعد الطالب فى نهايتها رسالة علمية للحصول على درجة الكانديدات فى العلوم . وتقوم الدراسة على أساس الإنتظام فى حضور الدراسة فى الأقسام أو عن طريق المراسلة فى المهاهد التربوية بالمراسلة .

وتقوم أكاديمية العلوم التربوية للإتحاد السوفيتى (سابقا) بإعداد المتخصصين فى الميدان التربوى الذين يقومون بعمل البحوث التربوية والتدريس فى المعاهد البيداجوجية كما يقوم بالتدريس فى هذه المعاهد أيضا المدرسون ذوو الخبرة أو الكفاءة العالية .

وتوجد أقسام للمراسلة فى المدارس والمعاهد البيداجوجية . ومدة الدراسة بها تزيد عاما عن المدة العادية المقررة . ويقبل بها المعلمون غاير المؤهلين تربويا لإعدادهم مهنيا عن طريق هذه المعاهد . ويحضر طلاب مقررات المراسلة دراسة صيفية بالمعاهد يعطون خلالها إجازة بمرتب إلى جانب إجازاتهم الصيفية

العادية ومدتها شهران . كما تدفع أجور السفر للطلاب المعلمين خارج المدينة. والدراسة مجانية .

كما توجد فى بعض المعاهد البيداجوجية أقسام مسائية تكون الدراسة بها مرتين أو ثلاث مرات فى الأسبوع . وتوجد أيضا فى بعض المعاهد البيداجوجيــة أقسام لإعداد معلمى المدرسة الإبتدائية من حملـة المؤهــلات العاليـة . ولما كانت إحتياجات البلاد من المعلمين تحدد قبلها بعشرة أعوام فإن هذا التحديد هو الذى يتحكم فى نسبة المقبولين فى هذه المعاهد . وتجدر الإشارة إلى أن هناك إتجاها إلى زيادة مدة تدريب المعلمين من أربع سنوات إلى خمـــــس.

إدارة المعهد البيداجوجى :

يتولى إدارة المعهد البيداجوجى مدير يساعده مديرون مساعدون ولكل قسم من أقسام المعهد عميد ولكل قسم رئيس وأساتذة . وأساتذة مساعدون ومحاضرون . ويعتبر المجلس العلمى (الأكاديمى) أعلى سلطة إستشارية للمعهد . وهو يتكون من مدير المعهد رئيسا له والمديرين المساعدين والعمداء ورؤساء الأقسام وممثلين لأعضاء هيئة التدريس وممثلين للحزب وإتحاد التجارة . ويتولى هذا المجلس إختيار العمداء ومناقشة الأعمال المتعلقة بالمعهد ويرشح للوظائف الخالية من بين المتقدمين لها . ويتم التصويت على قرارات المجلس بطريقة سرية . وتتكون مجالس الأقسام أو كليات المعهد بنفس الطريقة .

التدريب أثناء الخدمة :

توجد برامج لتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة . ويقوم بهذا التدريب معاهد مركزية عليا للتدريب فى كل الجمهوريات . وتقوم هذه المعاهد كل عام

بتنظيم مقررات دراسية ودراسات للمعلمين . كما ت لقاءات وإجتماعات للمدرسين على مستوى الحى أو المدينة أو المنطقة قبل بدء العام الداسى لتبادل المعلومات والخبرات ومناقشة أهم المشكلات . كما تقوم وزارات التربية والتعليم بنشر المجلات التربويـة التـى تـزود المدرسـين بالمعلومات التربويـة الحديثـة . كما تقوم دور النشر التربوية بنشر الكتب التربوية المفيدة للمعلمين. وكثير منها يؤلفه المدرسون أنفسهم من ذوى الخبرة والكفاءة العالية . كما توجد جريدة « المعلم » لكل المعلمين فى الإتحاد السوفيتى سابقا على المستوى المركزى تقوم بنشر المعلومات المفيدة عن التعليم والمعلمين وتبادل الخبرات والأفـــكار.

مرتبات المعلمين :

على الرغم من تأكيد القادة الشيوعيين وفى مقدمتهم لينين لأهمية تحسين وضع المعلم المادى والإجتماعى فإن المعلمين فى الإتحاد السوفيتى سابقا كفئة مهنية فى وضع أقل من أقرانهم فى المهن الأخرى . ومع أن رجال العلم فى الأكاديميات والجامعات يحظون برواتب عالية فإن رواتب المعلمين تعتبر متواضعة نسبيا . فمرتب معلم المرحلة الإبتدائية يتساوى مع أجر العامل الماهــر . ومع أن مرتب معلم المرحلة الثانوية يعتبر أحسن نسبيا إذ تعادل بدايته نفس بداية الطبيب المبتدئ فإن فرص ترقى المعلم فى الخدمة تكون أقل نسبيا مما يترتب عليه فى النهاية تخلف وضعه المادى .

وقد اتخذت عدة خطوات لتحسين أحوال المعلمين . فمنذ سنة ١٩٣٠م و١٩٦٤ إرتفعت مرتبات المعلمين خمس مرات . وكان من توجيهات المؤتمر الرابع والعشرين للحزب الشيوعى السوفيتى أن تزاد مرتبات المدرسين بمتوسط

يبلغ حوالى ٢٠٪ إبتداء من أول سبتمبر سنة ١٩٧٢ . وقد إرتفعت مرتبات المعلمين إرتفاعا كبيرا فى السنوات الأخيرة نظرا لإرتفاع مستويات المعيشة وزيادة نسبة التضخم وتدهور سعر الروبل مقابل العملات الأجنبية .

ويتمتع المعلمون فى المناطق الريفية بميزات خاصة إذ يقدم لهم السكن المجانى المجهز بالتدفئة والكهرباء . ويراعى فى مشروع بناء أية مدرسة جديدة فى المناطق الريفية أن يكون فى المشروع توفير السكن المناسب لمعلمى المدرسة .

كما يمنح المعلمون المبرزون تكريما لهم أرقى الأوسمة والميداليات فى الدولة ونياشين البطولة لما قاموا به من أعمال مجيدة فى الحقل التربوى . وهو تكريم عظيم للمعلمين ورفع شأنهم ومكانتهم . كما توجد ميدليات بأسماء أشهر التربويين السوفييت من أمثال كروبسكاريا وأوشنسكى وماكارنكو وجوجيا شفيلى تمنح لمن يقوم بأعمال وإسهامات عظيمة فى الحقل التربوى ودراسة التربية .ولهذه الأوسمة والنياشين بالطبع أهميتها فى رفع مكانة المعلم من ناحية وحفزه على العمل والتجديد والإبتكار من ناحية أخرى . وهى نوع من الممارسات التربوية الجديرة بالنظر والإعتبار للإستفادة منها فى مصر والبلاد العربية .

وكل المعلمين أعضاء فى إتحاد المعلمين والعاملين فى ميدان البحوث . ومن أهداف هذا الإتحاد تهيئة فرص التدريب المتقدم لأعضائه وتوفير وسائل الراحة والترفيه لهم وحماية حقوقهم وتحسين مستوى معيشتهم وحياتهم . ويتبع الإتحاد كثير من النوادى والمراكز الثقافية للمعلمين . كما توجد الجمعيات المحلية للمعلمين فى المدن والأحياء .

٣ - إعداد المعلمين فى إنجلترا :

لمهنة التدريس فى إنجلترا كما فى أوروبا بصفة عامة أصل مزدوج . فهى من ناحية ترجع فى أصول نشأتها الأولى إلى ما يسمى « بالمهن المتعلمة» كالدين والقانون والطب . ومن ناحية أخرى ترجع إلى قيام الحكومة الوطنية بالتوسع فى التعليم العام وما استلزمه ذلك من توفير المعلمين اللازمين لهذا التوسع . فقبل إنشاء إدارة حكومية مركزية للتعليم فى الثلاثينات من القرن ١٩ كانت الجمعيات الدينية هى التى تمد التعليم الأولى بالمعلمين كما كانت جامعة كمبريدج وأكسفورد تمد المدرسة الثانوية الأكاديمية بالمعلمين .

وفى كلا الحالين كان المعلم يمثل سلطة يستمد مصدرها من خارج بيئته المباشرة أو وسطه القريب . وربما كان هذا من أهم ما يميز المعلمين فى إنجلترا عنه فى أمريكا مثلا . ففى حين أن المدرس فى إنجلترا هو الذى يقدم للمجتمع القيم التى تحظى بالقبول نجد أن المجتمع فى أمريكا هو الذى يفسر ويحدد للمعلم الدور الذى يلعبه .

وفى إنجلترا كان لا يتطلب فى المعلمين الإعداد المهنى . فالدرجة الجامعية وحدها بدون مؤهل تربوى أو دراسات فى التربية تؤهل صاحبها للعمل كمدرس . ومع ذلك كان يوجد إهتمام متزايد بإعداد المعلم فى إنجلترا وهو ما تؤكده تقارير اللجان الحكومية الرسمية والتى كان آخرها تقرير لورد جيمس عن إعداد المعلمين فى إنجلترا (١٩٧٢) وهو ما سنشير إليه بالتفصيل فيما بعد .

وقد أصبح إعداد المعلمين فى إنجلترا منذ سنة ١٩٤٧ مسئولية الجامعات بناء على توصية ماكنير عام ١٩٤٤م . ويعتبر تقرير " ماكنير" من أهم خطوات

تطور إعداد المعلمين فى إنجلترا. فقد استهدف هذا التقرير تطوير وتحسين نوعية إعداد المعلمين وترتب عليه زيادة مدة الدراسة بكليات إعداد المعلمين من سنتين إلى ثلاث . كما ترتب عليه إنشاء معاهد للتربية فى الجامعات . وقد قبلت الجامعات هذه المسئولية باستثناء جامعة كمبريدج . وقبل ذلك لم يكن للجامعات دور فى إعداد المعلم .ويوجد حاليا فى كل جامعة معهد للتربية وظيفته الرئيسية العمل على تطوير إعداد المعلمين وتشجيع الدراسة والبحوث التربوية .

الوضع الحالى لإعداد المعلمين :

يتم إعداد المعلمين فى إنجلترا فى نوعين من المعاهد : معاهد أو أقسام التربية بالجامعات وكليات المعلمين . ويمثل النوع الأول من المعاهد إعداد المعلم على النظام التتابعى أما النوع الثانى فيمثل النظام التكاملى .

معاهد وأقسام التربية فى الجامعات :

يشترط للإلتحاق بمعاهد وأقسام التربية بالجامعات الحصول على الدرجة الجامعية الأولى . ومدة الدراسة سنة دراسية أكاديمية تكرس كلها للإعداد المهنى . يدرس الطالب خلالها المواد التربوية والسيكلوجية إلى جانب التدريب العملى فى المدارس على غرار ما هو معروف فى نظام الإعداد التتابعى للمعلم . ونظام الدبلوم العام فى كليات التربية فى جمهورية مصر العربية .

كلية المعلمين :

يقبل بها عادة غير الجامعيين وإن كان قليل منها يقبل الجامعيين كما سنفصل فيما بعد .وكليات المعلمين على نوعين : كليات عامة وكليات

تخصصية . وبالنسبة للكليات العامة فهى تعد المعلمين فى المواد المختلفة كما سنفسر . أما الكليات التخصصية فبعضها يعد المدرسين فى ميادين معينة كالتربية الرياضية والتربية الفنية .

وقد اقترحت لجنة روبنز للتعليم العالى فى تقريرها المشهور بإسمها عدة توصيات للنهوض بإعداد المعلم من أهمها تحويل معاهد المعلمين إلى كليات التربية على غرار التسمية المستخدمة فى إسكتلندا فى الشمال . وأن تكون مدة الدراسة بها أربع سنوات تمنح فى نهايتها درجة الليسانس فى التربية . وأن أى كلية للمعلمين تابعة للجامعة يجب أن تصبح كلية للتربية تتبع من الناحية الأكاديمية مجلس الجامعة وتكون مسئولة أمامه عن الدرجات التى تمنحها . وأن تضم كليات المعلمين الخاصة إلى كليات التربية مع بعض ترتيبات خاصة من ناحية التمويل . وقد لقيت هذه الإقتراحات ترحيبا كبيرا .

شروط الإلتحـاق :

مدة الدراسة بكليات المعلمين ثلاث سنوات يدرس الطالب خلالها مواد الثقافة العامة ونظريات التربية وتطبيقاتها والتدريب العملى فى المدارس. يضاف إلى ذلك التخصص فى مادة أو مادتين ودراسة المواد الأساسية كاللغة الإنجليزية والرياضيات . ومعظم هذه الكليات تتبع السلطات التعليمية المحلية وهى التى تشرف عليها وتمولها . وبعضه يتبع الهيئات الدينية والطائفية .

تقرير لورد جيمس :

يعتبر تقرير لورد جيمس (١٩٧٢) أهم تقرير عن إعداد المعلمين وتدريبهم فى إنجلترا . وقد أعد هذا التقرير لجنة رسمية مشكلة بمعرفة وزارة التربية والعلوم برئاسة اللورد جيمس نائب رئيس جامعة يورك . ومؤلف كتاب

التربية والقيادة الديمقراطية (١٩٥١) . وقد تكلف إعداد هذا التقرير حوالى ٥٠ ألف جنيه إسترلينى منها ما يقرب من ثلاثة آلاف جنيه تكاليف الطبع والنشر . ونظرا لأهمية هذا التقرير فنخصص الكلام عنه فى السطور التالية .

وأكد التقرير أهمية الإعداد الجيد للمعلم وأشار إلى أن إحتياجات هذا الإعداد تختلف بإختلاف نوع المدرسة التى يعد لها المعلم . إلا أن التقرير من ناحية أخرى قد أشار إلى أن هذا الإختلاف فى الإعداد لا يعنى بالطبع إختلاف فى جدية الإعداد والمطالب الفكرية التى يتضمنها . ولهذا أكد التقرير تساوى الإعداد المهنى لكل المعلمين فى مدته وتكوينه مع إختلاف فى التفصيلات والمحتوى . واقترح إطالة مدة الإعداد إلى أربع سنوات .

وانتقد نظام الإعداد الحالى من ناحية إغراقه فى دراسة نظريات للتربية أكثر من تطبيقاتها . وانتقد إنعدام التوازن بين التربية العامة والمهنية . وكذلك غموض الأهداف . وقد انتقد التقرير كلا النظامين للإعداد التتابعى والتكاملى .واقترح التقرير إلغاء الثنائية القائمة حاليا فى إعداد المعلم فى إنجلترا . واقترح أن يكون إعداد المعلم على أساس ثلاث حلقات :

١ - الحلقة الأولى : التعليم العام أو التربية العامة للمعلم ومدتها عامان .
٢ - الحلقة الثانية : التدريب أو الإعداد قبل الخدمة ومدتها عامان .
٣ - الحلقة الثالثة : التدريب أثناء الخدمة .

وهذه الحلقات ليست مرتبة ترتيبا زمنيا . وبالنسبة للتربية العامة للمعلم فهى تشمل مقررات عامة تستهدف تزويد المعلم بميادين المعرفة المختلفة مع التركيز على بعض الميادين التى يختارها الطالب . واقترح التقرير سنتين

دراسيتين فى المرحلة الأولى تؤدى إلى الحصول على دبلوم فى التعليم العالى .

وقد أعطى التقرير أهمية كبرى للتربية والتدريب أثناء الخدمة . ومن المعروف أن الجامعات ومعاهد التربية وكليات المعلمين وغيرها تقدم برامج دراسية أكاديمية ومهنية لتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة على أساس عدم التفرغ . واعتبر التقرير أن للمدرسة دورا رئيسيا فى التدريب أثناء الخدمة للمعلمين إلى جانب معاهد التربية والجامعات وكليات المعلمين وغيرها . كما أكد أهمية التعاون والتنسيق بين هذه الهيئات .

التدريب فى أثناء الخدمة :

تقوم وزارة التربية والسلطات التعليمية المحلية ومعاهد التربية والمنظمات المهنية بتقديم برامج تجديدية للمعلمين العاملين وذلك بهدف تجديد معلوماتهم فى التدريس . وهذه البرامج مدتها قصيرة عادة . كما توجد برامج طويلة تمتد على مدة سنة كاملة يتفرغ المعلم خلالها للدراسة بمعاهد التربية . وتوجد برامج مشابهة تمتد على سنتين أو ثلاث سنوات تقدم فيها الدراسة على أساس بعض الوقت وليس التفرغ الكامل .

كما يمنح المعلمون أجازة دراسية بمرتب للدراسة أو إجراء البحوث التربوية . كما يتم تبادل المعلمين مع بلاد أخرى كالولايات المتحدة الأمريكية أو دول المجموعة البريطانية التى تتحدث الإنجليزية وذلك بهدف تبادل خبرات المعلمين كجزء من تربيتهم وتدريبهم ونموهم المهنى .

ويحصل المعلمون على معاش حسب القوانين المعمول بها مثل قوانين المعاشات والتأمين القومى للمعلمين . ويتمتع المعلمون بالتأمين ضد المرض والحوادث والإصابة فى أثناء العمل . ولهم ضمانات ضد الفصل أو الطرد

ويحصلون على المساعدات فى الشئون القانونية من منظماتهم فيما يواجهونه من مشكلات تتعلق بعملهم . ويحظى المعلمون فى إنجلترا بالحرية الأكاديمية التى قد تفوق ما يحظى به المعلمون فى أى بلد آخر .

بيد أن المعلمين فى بريطانيا يتعرضون للعنف من جانب الآباء والتلاميذ وقد كشفت الدراسات الحديثة فى بريطانيا (١٩٩١) أن المعلمين يتعرضون للعنف من جانب الآباء والتلاميذ أكثر من غيرهم فى المهن الأخرى قد تصل النسبة إلى ثلاثة أضعافها فى مهنة التعليم مقارنة بالمهن الأخرى . ومن أساليب العنف التى يتعرض لها المعلمون الضرب من جانب الآباء والتلاميذ وتخريب سياراتهم وإلحاق الضرر بها . وهذا الوضع فى بريطانيا يشبه إلى حد ما وضع المعلمين فى دول الخليج العربية وما قد يتعرضون له من العنف والإيذاء فى بعض الأحيان . كما يشبه الوضع فى بلاد أخرى كثيرة لاسيما فى العصر الراهن الذى ينتشر بين الطلبة تعاطى المخدرات والسموم البيضاء وغيرها .

الروابط المهنية للمعلمين :

توجد كثير من الروابط المهنية للمعلمين فى إنجلترا من أبرزها وأكبرها وأهمها الإتحاد القومى للمعلمين وهو يضم معظم العاملين فى ميدان التدريس بكل أنواع المدارس الخاصة والرسمية . وأهم أهداف الإتحاد الإرتفاع بمهنة التدريس وتحسين الأوضاع المهنية للمعلمين وتعزيز صلات المعلمين بزملائهم فى البلاد الأخرى .

وللإتحاد روابطه الإقليمية والمحلية ولجانه الأساسية والإستشارية للمسائل المختلفة التى تهم الإتحاد . ويتولى إدارته على المستوى القومى لجنة تنفيذية

تنتخب على المستوى الإقليمى والمحلى يساعدها أمانة للإتحاد تضم مجموعة من الإداريين والموظفين الفنيين . ويشارك الإتحاد فى رسم السياسة التعليمية للبلاد باشتراكه فى اللجان التى تشكلها وزارة التربية لدراسة أمور التعليم المختفة . كما يقوم الإتحاد بالعمل على رفع مستوى المهنة وتدعيم الصلة بين أعضائها بما ينشر فى مجلته الأسبوعية وفى الكتب والنشرات والمطبوعات الأخرى التى يصدرها للجمهور والمعلمين على السواء .

النظام الجديد لإعداد المعلم :

نشرت جريدة الأوبزرفر Observer البريطانية وغيرها من الصحف فى عددها الصادر يوم الأحد ١٩٩٢/١/٥ حديث وزير التعليم مستر كنيث كلارك K.Klarke عن النظام الجديد لإعداد المعلم الذى القاه فى مؤتمر لإحدى السلطات التعليمية المحلية البريطانية .

وبموجب هذا النظام إبتداء من سبتمبر ١٩٩٢ سيصبح إعداد المعلم قائما على التدريب العملى فى المدارس تحت إشراف معلمين من ذوى الخبرة يسمون Mentors Teachers . وستخفض مدة دراستهم فى كليات المعلمين إلى سبعة أسابيع فى السنة . وسيطبق النظام أولا فى إنجلترا ثم يطبق تباعا على بقية أنحاء بريطانيا فى المستقبل القريب . وسيتمكن وزير التعليم من فرض هذا النظام الجديد على الجامعات وكليات المعلمين والمدارس بموجب السلطات المالية المخولة له . فمعظم الأموال التى كانت تخصص لكليات المعلمين ستحول إلى المدارس للإنفاق منها على النظام الجديد . ومن المعروف أن المعلمين ذوى الخبرة سيقومون بالإشراف على تدريب معلمى المستقبل فى المدارس بالإضافة إلى

عملهم الأصلى نظير أجر إضافى . كما أن المدارس التى يتم فيها هذا التدريب يشترط فيها أن تكون لها سمعة طيبة فى التحصيل المدرسى ونتائج إمتحاناتها ومستوى الطلاب والإنضباط المدرسى وحسن سلوك تلاميذها وعدم وجود ظاهرة العنف فيها .

وعلى الجامعات وكليات المعلمين التى تظل قائمة أن تبحث عن شريك لها من المدارس . وأن يكون الأساتذة ونظار المدارس شركاء معا على أن تكون اليد الطولى لنظار المدارس . وقد كانت كليات المعلمين والجامعات هدفا لإنتقادات كبيرة فى السنوات الماضية من جانب المحافظين . واتهموها بأنها تهتم بالنظريات أكثر من التطبيق العملى .وأنها تدرب الطلاب على طرق تقدمية حديثة فى التعليم أدت إلى إفساد التعليم وهبوط مستواه . وبناء على هذه السياسة الجديدة سيتحول معظم المبلغ المخصص حاليا لكليات المعلمين وهو مائتا مليون جنيه إسترلينى إلى المدارس للإنفاق على النظام الجديد . وقد يؤدى النظام الجديد إلى خفض أعداد هيئة التدريس بالجامعات والكليات بل وقد يؤدى إلى إغلاق بعضها .

وقد طلب وزير التعليم من مجلس التصديق على إعداد المعلم (CATE) The Council For The Accreditation of Teacher Education وضع المعايير والمواصفات الخاصة بتدريب المعلمين فى المدارس حسب النظام الجديد . وهى المعايير والمواصفات التى يجب أن تراعيها المدارس التى يتم فيها تدريب المعلمين . كما أن هذه المدارس ستقوم بتعيين المعلمين المشرفين Mentor Teachers للقيام بتدريب الطلاب والإشراف عليهم فى الفصول . وفى نهاية السنة التدريبية يتوقع أن يكون الطلاب قد ألموا إلماما كافيا بالمواد الدراسية

التى يقومون بتدريسها وأن يكونوا قادرين على جذب إنتباه تلاميذهم وفرض النظام والسيطرة على الفصول .

وقد أعلن وزير التعليم أن الهدف من هذه السياسة الجديدة لإعداد المعلم هو تحرير هذا الإعداد من السيطرة الأكاديمية فى الجامعات والكليات . وقد وصفت جريدة الأوبزرڤر بأنه أضخم هزة لنظام إعداد المعلم منذ خمسين عاما . كما انتقد هذا النظام على أنه عودة إلى الوراء إلى النظام الڤيكتورى فى تدريب المعلم من خلال العمل والذى هجر لأنه يخرج معلمين ضعافا . كما أن إتحادات المعلمين أعلنت رفضها للنظام الجديد بعد ساعات قليلة من إعلان الوزير . كما انتقدت الخطة الجديدة على أنها أكثر تكلفة . لأن التدريب فى الفصول سيكون مكلفا بدرجة أكبر بكثير من النظام الحالى فى الكليات .

٤ - إعداد المعلمين فى فرنسا :

مقدمـــة :

عندما زار فيكتور كوزان بروسيا سنة ١٨٣١ من قبل الحكومة الفرنسية أعجب بمدارس النورمال هناك وبنى على ما شاهده هناك إقتراحاته لإصلاح وتطوير إعداد المعلم فى فرنسا . وقد تأثر بهذه المدارس هوراس مان ونقل فكرتها إلى أمريكا كما سبق أن أشرنا . وقد ترتب على إقتراح كوزان أن أدخلت مدارس النورمال الإبتدائية إلى فرنسا بموجب قانون جيزو سنة ١٨٣٣ .

وفى سنة ١٨٦٩ أنشأت فرنسا كليات لإعداد معلمى التعليم الإبتدائى فى كل إقليم . وفى سنة ١٨٧٩ أصبح كل إقليم ملزما بحكم القانون أن ينشئ على الأقل كلية للمعلمين وأخرى للمعلمات . وكل إقليم يتولى مسئولية التعليم الإبتدائى من كل جوانبه بما فى ذلك إختيار المعلمين . فى حين تتولى

وزارة التربية الوطنية (المركزية) دفع المرتبات وتقرير المناهج والإشراف على الإمتحانات .

وبعد الحرب العالمية الثانوية بدأ إهتمام فرنسا بإصلاح التعليم بها وإعادة بنائه على أسس جديدة . وشكلت لهذا الغرض لجنة لانجفين التى سبق أن أشرنا إليها عند الكلام على التعليم العام فى فرنسا . وقد أوصت هذه اللجنة بضرورة العمل على تساوى إعداد معلم المرحلة الأولى مع معلم المرحلة الثانـــوية ، وأن يكون مستوى هذا الإعداد حتى مستوى الجامعة . ومع أن هذه التوصية ظلت على الورق إلا أنها كانت دافعا رئيسيا للخطوة التى اتخذت فيما بعد للتقريب بين إعداد كلا النوعين من المعلمين . وأصبح من المبادئ الرئيسية فى إعداد علم المرحلة الأولى أن يكون على حظ من الثقافة العامة والثقافة المهنية . وعلى هذا أصبحت شهادة البكالوريا وهى التى تؤهل للإلتحاق بالجامعة شرطا ضروريا للدخول إلى مرحلة الإعداد المهنى للتدريس بمدارس النورمال حيث يدرس مدة سنتين يؤهل فى نهايتها للتدريس بالمدارس الإبتدائيـــــة.

وفى سنة ١٩٥٧م أنشئ فى كل كلية للآداب أو العلوم معهد لإعداد معلمى المرحلة الثانوية يلحق به من أتم السنة الأولى من الجامعة بشرط إجتياز إمتحان . ومن يلتحق بالمعهد يتلقى مرتبا كمعلم طالب أو تحت التمرين ويبقى بالمعهد ثلاث سنوات . وعلى كل طالب فى المعهد أن يتلقى تدريبا عمليا لمدة سنة للإعداد للإمتحان العملى . ويتم هذا التدريب العملى فى المراكز البيداجوجية الإقليمية التى توجد فى كل المدن التى بها جامعات .ويمكن للطلاب المهنيين أن يتقدموا لشهادة الإستعداد للتدريس الثانوى أو شهادة الأجرجاسيون .

الوضع الحالى لإعداد المعلمين فى فرنسا :

يسمى معلمو المرحلة الإبتدائية وما قبلها مدرسون وهم يعدون فى مدارس « النورمال » حيث توجد مدرستان منها على الأقل فى كل إدارة محلية إحداهما لإعداد المدرسين والأخرى لإعداد المدرسات .

ويتم إعداد معلمى التعليم الإبتدائى فى الجامعة . ويحصل الطالب بعد دراسة سنتين فى الجامعة على الشهادة المرحلية الجامعية المعروفة باسم (DUEG) فى أحد ميادين التخصص الرئيسية وفى نفس الوقت يحصل على نوع من التدريب المهنى بالتعاون مع مدرسة النورمال . ثم يقضى بعد ذلك سنتين أخريين فى مدارس النورمال مع إشتراك الجامعة فى إعدادهم المهنى . أما معلمو التعليم الثانوى وما فوق الإبتدائى فيختارون بإمتحان مسابقة على المستوى القومى ويشترط أن يكونوا قد أمضوا أربع سنوات فى الجامعة .

مرتبات المعلمين :

تتحدد مرتبات المعلمين حسب الكادر العام للموظفين الحكوميين فى الدولة وحسب وضع المدرس فى السلم الوظيفى فى الفئات المختلفة سواء كان مدرسا أو مدرسة مؤهلا أو حاصلا على الأجرجاسيون. وكل فئة من هذه الفئات تقسم إلى درجات يرقى إليها حسب الأقدمية أو بالإختيار فى حالة تميز الكفاءة بناء على رأى المفتشين .ويحصل المعلمون كغيرهم من موظفى الدولة على إعانة إجتماعية وعلاوة للسكن وتأمين إجتماعى . ويحرم على المعلمين الإشتغال فى نفس الوقت بالمهن التجارية . ولكن يسمح لهم بإعطاء الدروس الخصوصية والإشتغال فى الصحافة والبحوث . ويخصم من مرتبات المعلمين نسبة للمعاش بإختلاف المرتب والدرجة.

إعداد المعلمين فى البلاد العربيـــة :

مقدمـــة :

يعتبر إعداد معلمى المستقبل عملية بالغة الأهمية . فنجاح المعلم فى عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد المهنى الذى تلقاه . ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التربوية فإن المعلم الجيد يمثل دائما شرطا رئيسيا فيها . إن أحسن المناهج الدراسية قد تموت فى يد معلم لا يقدر على تدريسها . والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلما قديرا متفتحا . ومن هنا يمكن أن نتصور ببساطة أهمية إعداد المعلم إعدادا جيدا . ويمثل إختيار الشخص المناسب منذ البداية حجر الأساس فى إعداد المعلم الناجح . ويقوم هذا الإختيار على أسس متعددة . منها ما تستخدمه بعض الدول من عقد إختيارات شخصية لإختيار أصلح العناصر من بين المتقدمين لمعاهد وكليات إعداد المعلمين .

، الصفات الشخصيـــة :

من الضرورى توافر عناصر رئيسية فى معلم المستقبل مثل سلامة السمع والنطق والبصر إلى جانب عناصر شخصية أخرى هامة كالثبات الإنفعالى والإتزان النفسى والميل الصادق نحو مهنة التدريس . ومن ثم فإن السمات الشخصية يمكن أن تميز بين المعلمين ذوى القدرة العالية وغيرهم ذوى القدرة الضعيفة . فالمدرس الضعيف يتميز بقلة المثابرة وشدة الحساسية والشعور بالخوف والتوتر والقلق الشخصى . ويغلب عليه اليأس والحزن بسرعة ويميل إلى تثبيط النشاط الجماعى وإضعاف معنويات المجموعة .

ولما كانت طبيعة عمل المعلم تحتم عليه التعامل مع أنماط مختلفة من التلاميذ فإن ذلك يقتضى أن يكون ذا شخصية متكاملة متعددة الجوانب .

وهناك بعض الباحثين يقول بأن السمات الشخصية للمدرسين متنوعة ومتباينة وأنه من الخطأ الزعم بأنها متميزة لديهم عادة أكثر مما لدى غيرهم من أرباب المهن الأخرى . وهناك من يؤمن بأن هناك سمات شخصية يتميز بها المدرس الجيد عن غيره . وهناك مقاييس مستخدمة لقياس كفاءة المعلمين وإن كان لا يوجد إتفاق بينها . منها إختيار العوامل الشخصية الستة عشر 16 Personality Factors للعالم النفسى الأمريكى المعروف « كاتل » Cattel . وهناك أيضا مقياس أعده معهد كمبريدج لقياس القدرة على التدريس مكون من خمس فئات أو مستويات للأداء تتراوح بين الممتاز والردئ . وقد أكدت بعض الأبحاث أن الإختبار الأول وهو إختبار « كاتل » يعد مقياسا جيدا للتنبؤ بالنجاح فى مهنة التدريس من حيث أن بعض السمات كيقظة الضمير ورجاحة العقل وضبط النفس ترتبط بالقدرة على التدريس .

بيد أن نظم إعداد المعلمين فى البلاد العربية وغيرها من الدول ما زالت تقتصر فى إختيارها لمعلمى المستقبل على الشهادات الدراسية والمقابلات الشخصية . ويتحكم فى عملية الإختيار بالدرجة الأولى أعداد ونوعية المتقدمين والفرص المتاحة لهم فى المعاهد الأخرى .

أسس إعداد المعلم :

مهما إختلفت نظم إعداد المعلمين فإن عملية الإعداد نفسها يجب أن تشمل ثلاثة جوانب رئيسية هى الإعداد الثقافى العام والإعداد الأكاديمى الخاص والإعداد المهنى . وهو ما سنفصله فى السطور التالية :

(أ) الإعدادا الثقافى العام : وهو شرط لمهنة التدريس على خلاف مهنة الطب أو الهندسة مثلا . فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه مربيا . وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كان أقدر على نيل ثقة

تلاميذه والتأثير فيهم . ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم على نضوج شخصيته وإتساع أفقه وسعة إدراكه مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق . والثقافة العامة ضرورية أيضا لنجاح المعلم فى قيامه بالدور الإجتماعى المطلوب منه . فالمعلم قائد وموجه فى منطقته . وتحتم عليه طبيعة العلاقات الإجتماعية المستمدة من دوره المهنى أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء أكانوا أباء تلاميذه أو أهالى منطقته . وتفرض عليه هذه العلاقات مواقف يتحتم عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد أن يواجه هذه المواقف بنجاح .

لكن ما هى مقومات الثقافة العامة اللازمة للمعلم ؟ الواقع أن إجابة هذا السؤال محل إجتهاد كبير . والأساس فيها بالطبع أن يلم المعلم بقدر واسع من ميادين المعارف والمعلومات العامة . فإجادة اللغة القومية ضرورية بالطبع لأنها أداة المعلم ووسيلته فى الإتصال بتلاميذه . وإجادته للغة أجنبية على الأقل شرط أساسى لانفتاح عقله على العالم الخارجى وإتصاله بصورة مباشرة ومستمرة بالجديد فى ميدان تخصصه . ويلزم المعلم أيضا قدر من العلوم الإنسانية كالتاريخ والإجتماع والإقتصاد والسياسة والأدب وقدر عام من العلوم الطبيعية والتكنولوجية . وقدر من الفنون الجميلة على إختلاف أشكالها . وقد يبدو ذلك كثيرا أو مبالغا فيه . ولكن الواقع أن مطالب المهنة تزداد وتتسع باستمرار . ومعلم اليوم ينبغى أن يكون دائرة معارف صغيرة . وأن يعرف شيئا عن كل شئ .

(ب) الأساس الأكاديمى التخصصى : ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التى يدرسها . فإلى جانب الثقافة العامة يلزم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة وأن يكون متمكنا منه . إن تعمق المعلم فى مادة

تخصصه شرط ضرورى لنجاحه كمعلم . ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر فى تلاميذه ويحملهم على إحترامه . إن الصغار يكرهون من الكبار شيئين : جمود عقولهم وعدم إخلاصهم . ويكون المعلم غير مخلص إذا كان يدرس مادة لا يجيدها . إن فاقد الشئ لا يعطيه . ولن يستطيع المعلم أن يفهم التلميذ مادة هو نفسه لا يجيد فهمها . ولا يقتنع بأهميتها أو يعتبرها أنها لا تستحق أن يتعب فى تدريسها . إن ما يخرج من القلب يصل إلى القلب. ولن يكون شرح المعلم صادرا عن القلب إذا لم يكن مؤمنا بما يقول متحمسا له . وهذا يقتضى من المعلم أن يكون متجددا فى معلوماته باستمرار غير روتينى يجتر اليوم ما قاله بالأمس وإلا فقد الإحساس بقيمته كإنسان وبأهميته كمعلم .

ولكن إذا كانت الثقافة العامة ضرورية لكل المعلمين سواء كانوا بالمرحلة الإبتدائية أو الثانوية وكذلك بالنسبة للثقافة المهنية كما سيرد . فهل التخصص ضرورى بالنسبة لمعلمى المرحلة الإبتدائية ؟ .

الواقع أن الإجابة على هذا السؤال ليست بسيطة أو مباشرة لاختلاف وجهات النظر حولها . فمن قائل بأن الأساس فى إعداد معلمى المرحلة الإبتدائية أن يكون عاما غير تخصصى . وهو ما جرت عليه سياسة إعداد هذا النوع من المعلمين فى كثير من الدول . والأساس الذى يستند إليه هذا الرأى هو أن تلميذ المرحلة الإبتدائية لا يتطلب معلومات متخصصة . وهناك وجهة نظر أخرى تقول بأن معلم المرحلة الإبتدائية يلزمه أيضا قدر من التخصص فى ميدان من الميادين إلى جانب الأساس الثقافى العريض . فتدريس بعض المواد فى السنوات النهائية من المرحلة الإبتدائية يتطلب قدرا من التخصص . وقد أخذت نظم تعليمية بهذا الإتجاه ووحدت نمط إعداد معلم المرحلة الإبتدائية

والثانوية . وهذا الإتجاه بدأ يأخذ به نظام المعلمين للمرحلة الأولى فى البلاد العربيـة حيث تكون الدراسـة بدور المعلمين على أساس تقسيمها إلى شعب خاصـــة .

(حـ) **الأساس المهنى** : وهو الذى يتعلق بالجانب المهنى وما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التى تتطلب التدريب والمران . وتشمل الثقافة المهنية للمعلم ناحيتين أساسيتين :

١ - إكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس وأصولها . فلكل مهنـة أسرارها التى لا يعرفها سوى أصحابها . ولمهـنة التدريس أيضا أسرارها . صحيح أن لكل مهنة مشاكلها الخاصة بها وفى مقدمتها مشكلة أولئك الذين يدخلون إلى المهنة من الباب الخلفى دون سابق إعداد مهنى . ولكن ذلك يصدق على المهن الأخرى . وقد تزداد حدته بالنسبة لمهنة التعليم . وعلى كل حال فإن الجانب المهنى فى إعداد المعلم يشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم . ويشتمل أيضا على طرائق وأهداف التعليم الجيد وغيرها من الأمور التى تساعد المعلم على إجادته لمهنته . ولذلك فدراسة علم النفس التعليمى والإجتماعى وسيكولوجية النمو وأصول التربية وفلسفتها وطرائق التدريس والتربية المقارنة كلها ضرورية ولازمة للإعداد الفنى والمهنى للمعلم .

٢ - معرفته لدستور وأخلاقيات المهنة والإلتزام بها . وينص دستور مهنة التعليم على قواعد أخلاقية وأصول مهنية يجب أن يتحلى بها المعلم وأن يلتزم بها ويعمل بموجبها .

نظـــم إعداد المعلميـــن :

ما زالت الدول العربية تفرق بين إعداد معلم المرحلة الإبتدائية ومعلم المرحلة المتوسطة والثانوية . وهناك إتجاه نحو رفع مستوى إعداد معلم المرحلة الإبتدائية . وهو ما يتمشى مع أهمية معلم هذه المرحلة من ناحية ومع الإتجاهات العالمية المعاصرة فى إعداد المعلم من ناحية أخرى . ففى كل من إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها يتقارب نظام إعداد المرحلة الإبتدائية ومعلم المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة . فالمعهد الواحد قد يضم النوعين من المعلمين وتتساوى مدة الدراسة وشروط الإلتحاق والمواد الدراسية . بل إن بعض هذه المواد تكون موحدة ولا يكون الإختلاف إلا فى المواد المرتبطة بطبيعة كل مرحلة من حيث أسسها النفسية وطرائق التدريس .

وسنفصل الكلام عن إعداد كل من معلم المرحلة الأولى ومعلم المرحلة المتوسطة والثانوية فى السطور التالية :

اولا : إعداد معلم المرحلة الاولى :

بالنسبة لإعداد معلمى المرحلة الأولى تأخذ معظم الدول العربية بإعدادهم فى دور المعلمين دون المستوى الجامعى . وتتفاوت مدة الدراسة فى دور المعلمين بين ثلاث سنوات وخمس بعد شهادة متوسطة أو لمدة عامين بعد الشهادة الثانوية .

وتحاول الدول العربية أن تطور إعداد معلم هذه المرحلة وينبغى على أية محاولة تبذل فى هذا الإتجاه أن تقوم على أساس علمى متطور يستند إلى مجموعة من الإعتبارات التربوية النظرية والمقارنة على المستوى العالمى والعربى على السواء .

أولا : الإعتبارات التربوية النظرية :

تقوم الإعتبارات التربوية النظرية فى أساسها على تأكيد أهمية الإعداد الجيد للمعلم بصفة عامة وتأكيد النظرة إلى التعليم بإعتباره مهنة وما يتصل بذلك من المطالب المهنية المتعلقة بها . وهكذا تقوم هذه الإعتبارات التربوية على إبراز الإعتبارات التالية :

١ - إن من أهم العوامل التى تؤثر تأثيرا مباشرا على أداء المعلم لدوره المهنى يتعلق أساسا بنوعية الإعداد الذى تلقاه قبل دخوله المهنة .

٢ - إن الإعداد الجيد للمعلم مسألة ضرورية من أجل تحسين نوعية المعلم بل ومن أجل تلافى الآثار العكسية التى يسببها المعلم إذا لم يحسن إعـداده. وفى مقدمتها الهدر التعليمى والتسرب وإنخفاض الإنتاجية بصفة عامة وهو ما يمكن أن يعبر عنه بضياع الوقت والجهد والمال .

٣ - إن معلم المرحلة الإبتدائية ليس أقل شأنا من معلم المرحلة الثانوية إن لم يكن أجل خطرا ، ويترتب على ذلك ضرورة تعديل النظرة إلى نظام الإعداد الحالى الذى يقوم على أساس النظرة التقليدية لمعلم المرحلة الإبتدائية .

٤ - أن تعدد أدوار معلم المرحلة الإبتدائية بالذات تفرض ضرورة إعادة النظر فى نظام إعداده الحالى الذى ما زال يدور فى فلك الدور التقليدى للمعلم فى النقل والحفظ والتلقين . وقد أكد تقرير « إدجار فور » المشهور ١٩٧٢م ونص على أنه « ينبغى أن تتغير الظروف التى يدرب بها المعلمون تغييرا شاملا حتى يصبحوا مربين بمعنى الكلمة لا مجرد ناقلين وموصلين للمناهج الدراسية المعدة مسبقا » .

٥ - إن أى تطوير سليم لإعداد المعلم ينبغى أن يأخذ فى إعتباره مدة الإعداد ومكانه ومناهجه وبرامجه فى إطار النمو المهنى المستمر للمعلم .

٦ - إن التعليم مهنة تتسامى وترقى على الحرفة ومن ثم فإن المطالب المهنية تفرض مستوى موحدا أو متكافئا فى إعداد من يعملون بها من ناحية وتجانسا بينهم من ناحية أخرى بصرف النظر عن المرحلة التى يعملون بها أو عمر التلميذ الذى يعلمونه . وهذا يقتضى أيضا تساويهم فى المرتبات والمكافآت وظروف العمل .

ثانيا : الإعتبارات المقارنة :

تقوم الإعتبارات المقارنة على أساس ما هو معمول به فى إعداد معلم المرحلة الإبتدائية فى النظم التعليمية المعاصرة لاسيما المتقدمة منها . ويمكن القول بإيجاز بأن :

- فى فرنسا ودول الكومنولث المستقلة يوجد إتجاه نحو الإرتفاع بمستوى إعداد معلم المرحلة الإبتدائية . ومع أنه فى معاهد خاصة به دون المستوى الجامعة فإنه يتاح لمعلم المرحلة الإبتدائية أن يواصل تعليمه فى معاهد إعداد المعلم العالية أو بالجامعات . وهو نظام معمول به فى البلاد العربية .

١ - هناك إتجاها عالميا متزايدا لتساوى إعداد معلم المرحلة الإبتدائية مع زميله فى التعليم الثانوى .

٢ - هناك إتجاها عاما نحو العمل على ضرورة تحسين إعداد معلم المرحلة الإبتدائية والإرتفاع بمستواه .

ثالثا : الإعتبارات العربية :

تتعلق الإعتبارات العربية بالإتجاهات التربوية السائدة فى إعداد معلم المرحلة الإبتدائية فى المنطقة العربية والنظرة المستقبلية المنشودة فى تطوير هذا الإعداد . وفى هذا الصدد تبرز الإعتبارات الأتية :

- أن الدول العربية بصفة عامة ما زالت تأخذ بإعداد معلم المرحلة الإبتدائية فى دور المعلمين دون المستوى الجامعى وأن مدة الدراسة تتفاوت فى هذا الدور بين ثلاث سنوات وخمس سنوات بعد الشهادة المتوسطة وبين عامين بعد الشهادة الثانوية .

- أن الدول العربية على الرغم من ذلك تدرك عن وعى ضرورة النهوض بإعداد معلم المرحلة الإبتدائية والإرتفاع بمستواه . وهناك أدلة من أكثر من بلد عربى منها مصر والسعودية وقطر والكويت والأردن تشير إلى بداية الإهتمام بإعداد معلم المرحلة الإبتدائية فى نطاق الجامعة . وإذا كانت عملية إعداد المعلم العربى قد استقرت بالنسبة لمعلم المرحلة الثانوية على أنها من مسئولية الجامعات فإنه ينبغى أن يكون الأمر كذلك أبدا بالنسبة لمعلم المرحلة الإبتدائية .

- أن المؤتمرات العربية المتتالية قد أكدت على ضرورة الإرتفاع بمستوى إعداد معلم المرحلة الإبتدائية نورد منها ما يأتى :

(أ) ما أوصى به مؤتمر التربية والتعليم العرب الذى عقد فى طرابلس فى ليبيا فى الفترة من ٣٠ مارس إلى ٢ أبريل ١٩٧٠م بأن تسعى الدول العربية خلال الخمس سنوات القادمة إلى ألا تقل مدة إعداد المعلم للمرحلة الإبتدائية عن سنتين بعد المرحلة الثانوية العامة أو خمس سنوات

بعد المرحلة الإعدادية مع العمل المستمر على الإرتفاع بالمستوى الثقافى لمعلم المرحلة الإبتدائية .

(ب) ما أوصى به مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى لجامعة الدول العربية الذى عقد فى القاهرة فى الفترة من ٨-١٧ يناير ١٩٧٢م أن يكون إعداد المعلم داخل إطار الجامعة أيا كانت المرحلة التى يعد لها بإعتبار ذلك هدفا تسعى الدول العربية لتحقيقه . فى أسرع وقت ممكن .

رابعا : بدائل التطويـــر :

فى ظل الإعتبارات السابقة يمكننا أن نعرض لبدائل تطوير العمل بدور المعلمين الحالية على النحو التالى :

البديــل الأول :

- العدول عن نظام دور المعلمين الحالى واستبداله بنظم خاص لإعداد معلم المرحلة الإبتدائية فى نظام كلية التربية . ويمكن اقتراح صورتين لهذا النظام هما :

- **الصورة (أ) :**

وهى صورة مشابهة لما عليه إعداد معلم المرحلة الثانوية فى كلية التربية لمدة أربع سنوات منتظمة أى وفقا للنظام التكاملى مع تكييف الإعداد لمتطلبات المرحلة الإبتدائية .

- **الصورة (ب) :**

وهى صورة تقوم على أساس ما يعرف بالنظام التبادلى في إعداد المعلم على غرار ما أوصى به تقرير « إدجار فور » من الأخذ بمبدأ مرحلة متسارعة من إعداد المعلم تليها حلقات من التدريب أثناء الخدمة . وهذا يعنى أن يدرس

الطالب سنتين نظاميتين فى كلية التربية « شعبة معلمى المرحلة الأولى » يعين بعدها للعمل معلما فى التعليم الإبتدائى . ثم يواصل دراسته بالكلية على طريقة المزاوجة أو التبادل بين العمل والدراسة حتى يستكمل برنامج الإعداد .

البديل الثانى :

الإبقاء على نظام دور المعلمين مع الإرتفاع بمستواه بحيث تصبح الدراسة بها لمدة عامين ولا يقبل بها إلا الحاصلون على شهادة الثانوية العامة مع تنظيم دراسة إستكمالية للإعداد بكلية التربية يمكن للطالب متابعتها مع استمراره فى العمل بالتعليم الإبتدائى على غرار ما هو قائم حاليا . وهذا البديل المقترح يوفر وقتا فى الإعداد إلى جانب أنه يجتذب عناصر أفضل . ويتطلب هذا البديل وضع الضمانات والحوافز التى تضمن نجاحه .

البديل الثالث :

الإبقاء على نظام دور المعلمين الحالى مع إطالة مدة الدراسة إلى خمس سنوات بدلا من ثلاث بعد الحصول على الشهادة المتوسطة . ويقتضى ذلك إعادة النظر فى برنامج ومناهج هذه الدور لتفى باحتياجات النظام الجديد مع فتح مجال مواصلة الدراسة فى كلية التربية لاستكمال برنامج الإعداد .

ويقتضى الأخذ بأى بديل من هذه البدائل أو عدم الأخذ بأى منها ضرورة التسليم بضرورة النمو المهنى المستمر للمعلم فى إطار التربية المستمرة . وعلى هذا الأساس تكون التوصية العامة بضرورة الإهتمام ببرامج تدريب معلمى المرحلة الإبتدائية أثناء الخدمة ووضع خطط لهذه البرامج تكفل تحقيق الأهداف المنشودة منها .

ثانيا : إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية :

الإتجاه العام فى الدول العربية بالنسبة لإعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية هو أن يكون هذا الإعداد فى نطاق الجامعات أو الكليات والمعاهد العليا . وهناك نظامان شائعان للإعداد أحدهما يعرف بالنظام التتابعى والثانى يعرف بالنظام التكاملى .

أما النظام التتابعى فيقوم على أساس إنتظام الطالب أكاديميا فى كليات الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات تنتهى بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى وهى الليسانس أو البكالوريوس . ثم يتابع بعدها الإعداد المهنى فى كليات التربية لمدة عام دراسى يدرس فيه الطالب دراسة نظرية تربوية تؤهله تربويا للعمل بمهنة التدريس بالمرحلة الإعدادية والثانوية . وأهم ما يتميز به هذا النظام مساعدة المعلم على التعمق فى دراسة مادة تخصصه وتأهيله على مستوى عال . لكن يعاب عليه من ناحية أخرى طول مدته وبالتالى زيادة نفقاته وتكاليفه إلى جانب إبتعاد المعلم مدة سنة كاملة عن مدة تخصصه .

أما النظام التكاملى فيقوم على أساس تكامل الإعداد الأكاديمى والمهنى فى كليات التربية (المعلمين) . ومدة الدراسة بها أربع سنوات بعد إتمام الدراسة الثانوية العامة .وأهم ما يتميز به هذا النظام تزامن الإعداد المهنى والأكاديمى وعدم إبتعاد الطالب عن المادة العلمية . ومن ناحية أخرى يساعد هذا النظام الطالب على الإعداد النفسى له لتقبله مهنة التدريس والإستعداد لها . وأخيرا فإن هذا النظام يعتبر أقل إقتصادا فى الجهد والتكاليف إذا ما قورن بالنظام التتابعى .

وفى الفترة الأخيرة إتخذت خطوات كبيرة نحو توحيد النظامين مع بقائهما منفصلين فى نوع واحد من الكليات تعرف حاليا باسم كليات التربية .

هذا بالنسبة لمدرسى المواد الأكاديمية . أما بالنسبة لمدرسى التربية الرياضية والفنية فإن إعدادهم يتم فى معاهد أو كليات نوعية تخضع لوزارة التعليم العالى ومدة الدراسة بها أربع سنوات .

أما إعداد معلمى التعليم الثانوى الصناعى فما زال فى حاجة شديدة إلى وضعه على أسس سليمة رشيدة تضمن جودة المعلم الذى يصلح لهذا النوع الحيوى من التعليم . وبصرف النظر عن المحاولات السالفة الموفقة فإن إعداد معلمى التعليم الثانوى الصناعى يتم حاليا فى كلية المعلمين الصناعية . وهى مناظرة فى شروط القبول بها ومدة الدراسة لكليات المعلمين سابقا . وهناك إتجاه لفتح كليات مماثلة لكل من التعليم الثانوى التجارى والزراعى .

ميثاق المعلم العربى :

وهو الميثاق الذى وافق عليه المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب الذى عقد بالكويت (١٧-٢٢ فبراير ١٩٦٨م) وأقرته الجامعة العربية فى مارس سنة ١٩٦٨م . ويتكون الميثاق من ١٩ مادة تتضمن عدة إتجاهات عامة يلتزم بها المعلمون العرب من أهمها :

- الإلتزام بآداب المهنة وإحترام تقاليدها وحفظ كرامتها .
- التمسك بالمبادئ الديمقراطية الصميمة والإيمان بها .
- العمل على تحقيق النهضة العربية الشاملة .
- متابعة التطور العلمى وأثره فى التقدم الحضارى .
- تحريك الأجيال العربية علميا وخلقيا وثقافيا وقوميا .
- إعتبار يوم السبت الثانى من مارس كل عام عيدا للمعلم العربى تحتفل به الحكومات والمعلمون فى منظماتهم أو مدارسهم .

النقابات المهنية للمعلمين :

ينبغى ونحن بصدد الكلام عن المعلمين أن نشير إلى الروابط أو النقابات المهنية الخاصة بهم لما لها من دور هام فى رفع مستواهم الفنى والمهنى . وعلى الرغم من التوصيات المتكررة بضرورة تشجيع الدول العربية على إنشاء النقابات المهنية للمعلمين فما زالت هناك دول تفتقر إلى وجود نقابات للمعلمين بها كالأردن . والمملكة السعودية . واليمن الشمالية . ودول الخليج وغيرها على الرغم من وجود إتحاد عام للمعلمين العرب يضم الدول العربية جميعا . ونأمل أن تعم الوطن العربى نهضة تربوية شاملة بما فيها الحركة النقابية للمعلمين . وهناك نقطتان أساسيتان ينبغى أن نبرزهما ونحن بصدد الكلام عن النقابات المهنية للمعلمين فى البلاد العربية .

أولا : أن نظام النقابات فى دول المغرب العربى (تونس والجزائر والمغرب) يسير على غرار المعمول به فى المجتمعات الإشتراكية من وجود إتحاد عام للعمال تتفرع منه إتحادات وروابط لكل مهنة من المهن ومنها التعليم . فالجامعة القومية للتعليم فى تونس هى فرع من الإتحاد العام التونسى للشغل. والجامعة الوطنية للتعليم بالمغرب هى فرع من الإتحاد العام المغربى للشغل . وكذلك إتحادية عمال التربية والثقافة بالجزائر هى فرع من الإتحاد العام للعمال الجزائريين .ولا توجد دول عربية أخرى لها هذا التنظيم إلا فى جمهورية اليمن الجنوبية حيث تكون نقابة المهن التعليمية فرعا من الإتحاد العام للعمال هناك .

ثانيا : أن هناك إختلافا بين الدول العربية فى مسميات الروابط المهنية للمعلمين . فمعظمها يعرف بنقابةالمعلمين كما فى مصر وسوريا والعراق ولبنان وليبيا واليمن الجنوبية . وهناك مسميات أخرى كجمعية المعلمين فى الكويت أو إتحاد المعلمين بالسودان . أو الإتحاد العام للمعلمين الفلسطينيين ودول المغرب .

المراجع العربية :

١- ابن بطوطة : تهذيب رحلة ابن بطوطة : المطبعة الأميرية ١٩٣٩ .

٢- ابن خلدون : المقدمة .

٣- جريفث : نظرية الإدارة : ترجمة د . محمد منير مرسى وآخرين . عالم الكتب ١٩٧٠ .

٤- چورچ انطونيوس : يقظة العرب - ترجمة ناصر الدين الأسد وآخر . دار العلم للملايين -بيروت

٥ - روبين بيدلى : المدرسة الشاملة . ترجمة د . محمد منير مرسى وآخر. عالم الكتب - القاهرة ١٩٧١ .

٦- ساطع الحصرى : حوليات الثقافة العربية - إدارة الثقافه جامعة الدول العربية - القاهرة ١٩٤٨

٧- فاضل الجمالى : تربية الإنسان الجديد - مطبعة الإتحاد العام التونسى للتوزيع ١٩٦٧

٨- كاندل : التعليم فى امريكا. ترجمة د. وهيب مسعان - مكتبة الانجلو المصرية. ١٩٦٠

٩- كراتشو فسكى : مع المخطوطات العربية : ترجمة د. محمد منير مرسى. دار النهضة العربية -القاهرة ١٩٦٩ .

١٠- محمد منير مرسى : التعليم العام فى البلاد العربية - عالم الكتب القاهرة ١٩٧٤٠ .

١١- محمد منير مرسى : فلسفة التربية اتجاهات ومدارسها عالم الكتب القاهرة ١٩٩٢ .

١٢- منيف الرزاز : معالم الحياة العربية الجديدة : دار العلم للملايين بيروت - ١٩٥٩ .

١٣- ياكوت باريون : ماهى الأيدلوچية - تعريب أسعد مرزوق . الدار العلمية - بيروت - لبنان - ط . أولى ١٩٧١ .

المراجع الأجنبية

1. Anderson, C. A. : Methodology of Comparative Education: International Review of Education. 1961.

2. Bereday, C. : Comparative Method in Education, Holt Rinehart and winston Inc. U.S.A. 1964.

3. Brickman, W. : Prehistory of Comparative Education to The end of The 18th Century. Comparative Education Review, 1966.

4. British Journal of Educational studies. (BJES) 1990.

5. Butts, F. : A Cultural History of Western Education. McGraw Hill Series, 1955.

6. Cahill, R. & Hencly, S. (eds): The Politics of Education in the Local Community. U.S.A. 1964.

7. Calhoun. D. : The Educating of American : A Documentary History U.S.A. 1969.

8. Cambridge Journal of Education. (CJE). Vol. 20. Nos. 1-2-1990 U.K.

9. Cassels, J. : Britain's Real Skills Shortage and what to do About it. Policy studies Institute. London. 1990.

10. Cohen, L. (et al.) : A Guide to teaching practice. Routledge. London. 1989.

11. Cirigliano, G. : Stages of Analysis in Comparative Education, Comp. Ed. Rev. 1966, 10, 1

12. Comparative Education Review. Edited by Epstein-University of Missouri at Rolla. 1991.

13. Comparative Education Review : Comparative and International Education Society. Vol. 35 Nos. 1. 3. 1991. U.S.A.

14. Comparative Education Review- University of Chicago Press. Vol. 33. No. 2. 1989.

15. Comparative Education:Vo.-27 Nos.1.3.1991.Carfax Publishing Comp. U.K.

16. Conant, J : The Education of American Teachers. Mc Graw Hill Book Company Inc. N. Y. 1963.

7. David Havely and Angela Rogers (eds.) : Curriculum and Assessment in Scotland. A Policy for the 9o's Scottish Academic Press. Edinburgh. 1990.

8. De Young C. & Wynn, R: American Education. McGraw Hill Inc., U.S.A., 1964.

9. Dent, H. C. : The Educational System of England and Wales. University of London Press, 1963.

20. Dienko, M. : Public Education in the USSR. Progress publishers. Moscow. N. D.

21. Dunkin, M. : The International Encyclopedia of Teching and Teacher Education. Pergamon Press England. 1987.

22. Educational Review. Vol : 43. Nos. 1. 3. 1991., Carfax Publishing Company. U.K.

23. Edy, F. & Arnold, C. : The Development of Moderen Education. Prentice Hall Inc. N. Y. 1952.

4. Fraser, S. (ed) : Jullian's Plan for Comparative Education, 1916-1817.

25. Fraser, W. : Education & Society in Modern France. Routledge and Kegan Paul. London 1963.

26 Frases, W. : Reforms and Restraints in Modern French Education. Routledge and Kegan Paul. ltd. London 1971.

27. Full. H. : Controversy in American Education. The Macmillan Company. N. Y. 1967.

28. Good, C. : Dictionary of Education., 1945.

29. Goslin, D. A. : The School in Contemparaty Society. Key Stones of Education series. U.S.A. 1965.

30. Grambs, J. : School, Scholars and Society, Prentice Hall Inc N. J., U.S.A., 1965.

31. Gurrey, P. : Education and the Training of teachers. Longmans, London, 1963.

34. H. M. S. O. : Education (Schools) Bill. Parliamentary Copyright House of Commons 1991. London.

35. H. M. S. O. : Education (Schools). A bill to make provision with respect to the inspection of schools. Parliamentary copy right house of Commons. 1991.

36. H. M. S. O. : Further and Higher Education Bill. Parliamentary Copyright House of Lords. 1991. London.

37. H. M. S. O. School Effectiveness Research : Its Messages for school Improvement. by : Riddell, Sheila and other (eds.) 1991

38. H. M. S. O. : Talking About Schools. Surveys of Parents' view on School. Education in Scotland-Learning and Teaching. 1990.

39. H. M. S. O. : Highly Qualified People : Supply and Demand. London. 1990.

40. H. M. S. O. : Dept. of Education. and Science : Teacher Education and Training. London. 1972.

41. H. M. S. O. : Higher Education. (Report of the Committee of Higher Education, Chairman Lord Robbins 1963).

42. H. M. S. O. : Teachers and youth leaders (Mc Nair Report). 1944.

43. Handbook of Research on Teaching. Edited by Wittrock, M. Macmillan publishing comp. 1986.

44. Handbook of World Education: A comparative Guide to Higher Education & Educational Systems of the World. American collegiate service Houston-Texas. 1991.

45. Hans, N. : The Russian Traditions in Education. Routledge & Kegan Paul London, 1963.

46. Hans, N. Comparative Education, Butler Tauner Ltd, Britain, 1964.

47. Harvard Educational Review - Cambridge. M A. Vol. 61 Nos 1, 2, 3, 4. 1991.

48. Harwtz, H., E. and Maidment, R. (eds.): Criticism, Conflict and Change. Readings in American Education. Dodd mead Company. N. Y. 1970.

49. Higson, J. M. : Developments Towards a Scienctific Conception of Methodlogy in Comparative Education, A Review of the Literature. International Journal of Educational Sciences, 1967.

50. History of Education Society : History of Education Quarterly. Edited by W. J. Reese. Indiana University. Vol. 31. no. 1, 2, 3. 1991.

51. Holmes, B: Problems in Education. A Comparative Approach. Routledge & Kegan Paul Ltd, Britain, 1965.

52. Institute Pedagogique National : The Organisation of Education in France. Cahier de Documentation. Jan. 1970.

53. Jaques, D. & Richardson, J. (eds) : The Furture for Higher Education. Published by : SRHE & NFER - Nelson. England. 1985.

54. Jones, P. E. : Comparative Education. Purpose and Method. University of Queensland press, st Lucia, 1971.

55. Journal of Education Policy. (JEP). Vol. 6 Nos. 1-4 Jan- Dec. 1991. Taylor & Francis Ltd. London-Washing ton Dc.

56. Journal of Educational Administration. (JEA). Vol. 29 No. 1-4-1991. MCB Publication Ltd. MCB University Press Ltd., Bradford-England.

57. Kandel, I : Comparative Education, Boston : Houghton Mifflin, 1933.

58. Karabel, J. & Halsey, A. (eds.) : Power and Ideology in Education. Oxford University press N. Y. 1979.

59. Kazamias, A. M. : Some old and new Approaches to Methodology in Comparative Education. Comp. Ed. Rev. 1959.

i0. King, E. : Comparative Studies and Educational Decision. London. 1968.

i1. King, E. : The Education of Teachers. A Comparative analysis. Holt, Rinehart and Winston. London. 1970.

i2. Lauwerys, J, : The Philosophical Approach to Comparative Education. International Review of Education, 1959, 3. PP. 281-98.

3. Leslie Bash & David Coulby : The Education Reform Act. Compition and control - Cassell Educational Ltd. London. 1989.

64. Levasserur, P. : La Statque de L'enseignment Primaire, Rome, Impremerie Nationale 1982.

65. Mallinson. V. : An Introduction to Comparative Education . Heinemann Educational Books, Ltd. London. 1960.

66. Moehlman, A. : Comparative Educational Systems, 1963.

67. Morsi, M. : Education in The Arab Gulf States - University of Qatar Education Research Centre. 1990.

68. Noah, H & Eckstein, M. : Toward A Science of Comparative Education. The Macmillan Company, London, 1969.

69. Oxford Review of Education. Carfax publishing Company. U.K - Vol. 17 Nos. 1-3. 1991.

70. Peterson, A : The Future of Education. The Crescent. London, 1968.

71. Roger, Angela (et al.) (eds.) : Curriculum and Assessment in Scotland- Professional Issues in Education. Scottish Academic Press. 1990.

72. Rubenstein, D. and Simon, B.: The Evolution of the Comprehensive School (1926-1972). Routledge and Kegan Paul. London, 1973.

73. Ruzin, N., & Kondakov, M. (eds.). Education in the USSR. Progress Publishers, Moscow. 1972.

74. Sadler, M. : How for Can We Learn Anything of Practical Value From the Study of Foreign Systems of Education. Guilfod, England, 1900.

75. Smith, : Education. Penguin Books Ltd, 1964.

76. Smith, L. :Government of Education. Penguin Books Ltd, 1965.

77. Stiles, L.: Introduction to College Education. Ginger Company Inc. N.Y. 1969.

78. Taba. Hilda : Cultural Orientation in Comparative Education- Comparative Education Review, 1963.

79. Tabachnick, B. : Studying Teaching and Learning. Trends in Soviet and American Education. Praecer. N. 4. 1989.

80. The Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education. Edited by N. Postlethwaile. Pergamon Press. 1989.

81. The International Encyclopedia of Higher Eudcation. Edited by : Knowles, A. Jossey-Bass Publishers. San Francisco - Washington. London. 1977. 10 vols.

82. The World of learning 1991. Europa publication Ltd. England.

83. U.S.A. National Commission on Excellence in Education : A Nation At Risk ; The Imperative for Education Reform. US. Government Printing Office, Washington DC. 1983.

84. U.S.A : America 2000 : A strategy for Education. Washington D.c. 1991.

85. Unesco Institute for Education : International Review of Education Vol. 36. No. 4. 1990. Hamburg. Kluwer. Academic Publishers.

86. Unesco Institute of Education ; Comparative Education. An International Meeting Held From 12-16th April 1955.

87. Walsh, Mary Ruth (Editor) : The Psychology of Women. ongoing Debates. Yale University Press U.S.A. 1987.

89. World Education Encyclopedia. Edited by Kuria, G.T. Facts on file publications N.Y. England. 1988 3 Vols.

كتب أخرى للمؤلف

أولا : كتب مؤلفة بالعربية :

١- أصول التربية . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٨٤ وله طبعة منقحة ١٩٩٢.

٢- تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٨ وله طبعة حديثة ١٩٩٢.

٣- التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة. صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة حديثة ١٩٩١.

٤- فلسفة التربية . إتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٠ وله طبعة حديثة ١٩٩٢

٥- المرجع فى التربية المقارنة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨١ وله طبعة حديثة ١٩٩٢

٦- الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ وله طبعة حديثة ١٩٨٩

٧- الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة ١٩٨٥. (بالاشتراك).

٨- تعليم الكبار ومحو الأمية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٨ وله طبعات أخرى . (بالاشتراك).

٩- البحث التربوى وكيف نفهمه . عالم الكتب - الرياض . صدر عام ١٩٨٧.

١٠- العربية الحديثة للناطقين بالإنجليزية والفرنسية. عالم الكتب - الرياض. جزءان . صدر الأول عام ١٩٨٠ والثانى ١٩٨٥.(بالاشتراك)

١١- المنتخب فى عصور الأدب (جزءان). عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٦ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

١٢- التعليم العام فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ وله طبعات أخرى

١٣- إدارة وتنظيم التعليم العام . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٤ وله طبعات أخرى

١٤- التعليم فى دول الخليج العربية . عالم الكتب - القاهرة - الرياض. صدر عام ١٩٨٩

١٥- اختبار القيادة التربوية . عالم الكتب - الرياض . صدر عام ١٩٧٧ وله طبعات أخرى

١٦- مجموعة الاختبارات الموضوعية فى العلوم التربوية . عالم الكتب - الرياض . صدرت عام ١٩٧٧ ولها طبعات أخرى

١٧- الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه . دار النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٩٢.

١٨- الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب . القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة عام ١٩٩٢

١٩- دراسات فى التربية المعاصرة . دار النهضة العربية القاهرة ١٩٧٧

٢٠- التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه واتجاهاته . دار النهضة العربية . القاهرة . صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة أخرى منقحة عام ١٩٨٧ عن دار الثقافة - الدوحة - قطر .

٢١- المدخل فى التربية المقارنة . مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣ وله طبعات أخرى (بالاشتراك)

٢٢- الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث : عالم الكتب . القاهرة صدر عام ١٩٩٢.

ثانيا : كتب مؤلفة بالإنجليزية :

Education in the Arab Gulf States. University of Qater Education Research Centre 1990.

ثالثا : كتب مترجمة من العربية إلى الإنجليزية :

Islam and Contemporary Thought- Four Public Lectures. By His Eminence Sheikh Mohamed M.El- Shaarawi.Qatar Natational Printing Press .Doha1978. (بالاشتراك).

رابعاً : كتب مترجمة عن الإنجليزية :

١- المدرسة الشاملة : روبين بيدلى . عالم الكتب القاهرة.صدر عام ١٩٧١.(بالاشتراك)

٢- المدرسة اليابانية : سنجلتون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢

٣- التعليم والتنمية القومية : آدامز (تحرير) عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣

٤- أنثروبولوجيا التربية نيللر: عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ (بالاشتراك)

٥- فى فلسفة التربية : نيللر . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ (بالاشتراك)

٦- الأحلام : تفسيرها ودلالتها : نيريس دى . عالم الكتب - القاهرة. صدر عام ١٩٨٦

٧- الضعف فى القراءة : تشخيصه وعلاجه : بوند وآخرون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٣. (بالاشتراك)

٨- التاريخ الإجتماعى للتربية : ر.بك . عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٣. (بالاشتراك) .

٩- نظرية الإدارة : جريفث عالم الكتب - القاهرة ١٩٧١. (بالاشتراك).

١٠- مدارس بلا فشل : جلاسر . عالم الكتب. القاهرة ، ١٩٧٤

١١- المدرسة والمجتمع العصرى : جوسلين .عالم الكتب.القاهرة ١٩٧٣. (بالاشتراك) .

خامسا : كتب مترجمة عن الروسية :

١- مع المخطوطات العربية : صفحات من الذكريات عن الكتب والبشر: كراتشكوفسكى . النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٦٩

٢- ثلاث أزهار فى معرفة البحار لأحمد بن ماجد: شوموفسكى . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٦٩

٣- الرسالة الثانية لأبى دلف . أنس خالدوف وآخر . عالم الكتب - القاهرة صدر عام ١٩٧٠

٤- الشعر العربى فى الأندلس : كراتشكوفسكى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام١٩٧١

رقم الايداع ٢٠٢٠ / ٩٣
الترقيم الدولى I. S. B.N
977 - 232 - 035 - 5

